Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370827
Centre d'intérêt: 520

Robert, Guy, 1908-.

La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adultes / Guy Robert, Denis Royer, Yvan Tellier. -- [Québec] : Sésame ; [Montréal] : Editions de l'Institut de formation par le groupe, c1969.
121 p. ; 18 cm.

Bibliogr.: p. 119.

Cote Dewey: 374.2/R724d Cote LC: LC/5219

Descripteur(s): *Dynamique de groupe *Animation *Relations de groupe *Formation des enseignants *Expérience de groupe *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *SESAME (Projet)

Dans le cadre du projet SESAME, qui vise l'élaboration de nouvelles pédagogies pour les classes d'adultes et la formation de professeurs pour ces classes, deux animateurs et un consultant de l'Institut de formation par le groupe ont vécu, durant vingt-deux semaines, une expérience d'enseignement auprès d'un groupe d'adultes qui complétaient une neuvième année scolaire. Ce livre, qui revêt surtout une valeur de témoignage, accorde une place primordiale à la description même de l'expérience plutôt qu'à une application à l'éducation de la théorie de la dynamique des groupes.

Le volume présente d'abord le contexte de la préparation de l'expérience, les objectifs visés et les méthodes employées. Il décrit ensuite chacune des semaines de l'expérience: activités, structure du travail, contenu des périodes de classe et climat émotif de la classe. Suit enfin le compte rendu de l'évaluation de l'expérience: principales étapes vécues par le groupe, caractéristiques psychologiques du groupe, attitudes adoptées par les animateurs dans diverses situations, apprentissages réalisés, changements qui ont marqué l'évolution de certains étudiants.

La variété des situations que connaît un groupe de travail implique que l'animateur adopte divers comportements qui peuvent être groupés en cinq catégories d'intervention: 1. refléter; 2. faire des synthèses; 3. poser des questions qui aident le groupe à se déterminer; 4. structurer; 5. communiquer des feedbacks. La capacité d'utiliser ces cinq types d'interventions paraît constituer une ressource très importante pour l'animateur "démocratique" ou "non-directif". L'efficacité de leur utilisation semble toutefois conditionnée par divers facteurs, dont la situation, le contexte et la façon dont elles sont utilisées.

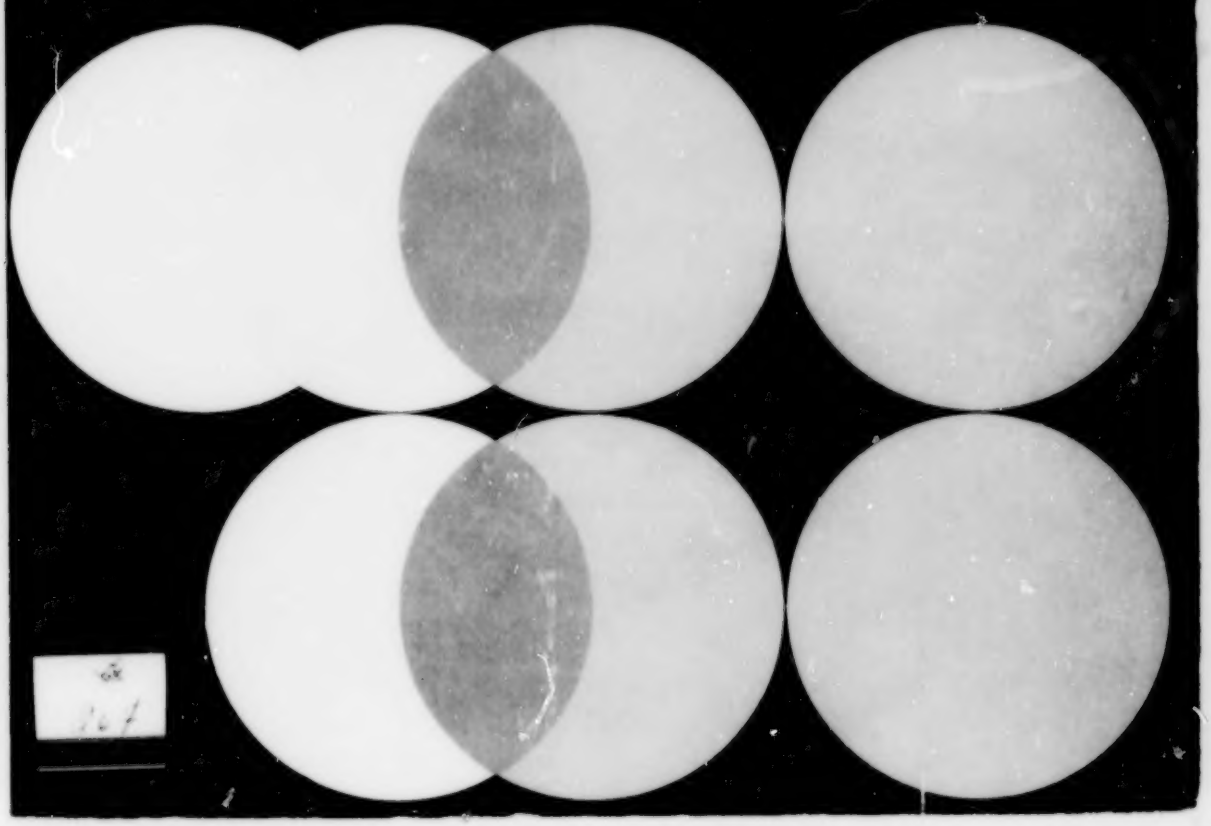
Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

Co publication
Le Ministere de l Education
Les Éditions de l Institut
de Formation par le Groupe

La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adultes

Guy Robert
Denis Royer
Yvan Tellier

E D U 0 8370827



La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adultes

Guy Robert L.P.
Denis Royer L.P.
Yvan Tellier Ph.

E D U Q 8370827

Co-publication

Projet Sésame
Direction Générale de l'Éducation Permanente
Ministère de l'Éducation

Les Éditions de l'Institut de Formation par le Groupe

Les Éditions de l'Institut
de Formation par le Groupe
ont déjà publié

Leadership, autorité et animation de groupe
Yvan Tellier, Ph.D.
Roger Tessier, Ph.D.

Tous droits réservés.
Ottawa, Canada 1969.
Dépôt légal. — 2e semestre 1969.
Bibliothèque nationale du Québec.

Préface

Les problèmes de l'éducation en général, de l'éducation des adultes en particulier, ne préoccupent pas que les pédagogues. De plus en plus, des spécialistes ou des travailleurs de divers milieux ou disciplines — industrie, sociologie, psychologie, économie, etc. s'y intéressent de près et voient de plus en plus l'éducation comme l'un des principaux leviers du développement de toute société.

Trois psychologues sociaux spécialisés en dynamique des groupes, ont collaboré à un projet-pilote du ministère de l'Éducation, SESAME, en assumant la responsabilité, pendant vingt-deux semaines, d'une classe d'adultes au niveau du premier cycle du cours secondaire. L'utilisation de la dynamique des groupes à des fins éducatives n'est pas une idée nouvelle : des éducateurs, des psychologues sociaux et des spécialistes d'autres disciplines organisent depuis plusieurs années, particulièrement en Amérique, des stages de formation en relations humaines ou de perfectionnement professionnel, ou tentent, dans le contexte plus précis de classes d'enfants ou d'adultes, de favoriser l'épanouissement des individus qui en sont membres par l'utilisation des ressources du groupe comme tel. Ce qui constitue la principale richesse de la recherche de Messieurs Robert, Royer et Tellier, c'est qu'ils ont eux-mêmes vécu dans une classe d'adultes et rendent maintenant un témoignage vivant qu'ils étayent de réflexions suscitées par leur contact prolongé avec un groupe d'adultes-étudiants.

Peut-être nous attendons-nous à ce que trois psychologues communiquent les résultats de cette expérience dans un langage scientifique peu accessible à beaucoup de gens. Heureusement, il n'en est pas ainsi. Au contraire, l'originalité de cet ouvrage tient justement au droit de cité accordé à la description de l'expérience quotidienne tant des étudiants que des animateurs de cette classe. Le deuxième chapitre constitue ainsi une description précise, et à maints égards émouvante, de la vie de cette classe « expérimentale ».

Les auteurs nous invitent à prendre contact avec cette classe d'adultes, à en suivre l'évolution et à connaître les personnes qui y ont vécu. Cette invitation constitue peut-être un défi pour ceux qui oeuvrent au niveau de l'administration scolaire : elle exige en effet que nous renoncions, pour un moment, à nos façons habituelles de penser aux problèmes de l'éducation pour rejoindre vraiment les personnes dont il est question dans ce livre. Les enseignants revivront pour leur part l'atmosphère, le contexte et les expériences quotidiennes d'une classe et pourront peut-être, sinon répondre à toutes les questions qu'ils se posent, du moins identifier plus clairement les problèmes que soulève toute tentative de changement ou d'innovation dans le domaine pédagogique.

Une partie importante de la valeur de cet ouvrage réside dans l'effort déployé par ses auteurs pour présenter de façon systématique et objective les événements vécus en classe. Cependant, soucieux de dépasser la simple chronique, les auteurs élaborent, dans les troisième et quatrième parties, un certain nombre de réflexions et d'hypothèses sur l'application de leurs méthodes à d'autres contextes et précisent certains aspects théoriques et pratiques de l'animation démocratique d'une classe ou de tout groupe de travail.

L'expérience décrite dans cet ouvrage constitue un effort honnête pour concilier l'apprentissage scolaire et l'épanouissement personnel. Les auteurs innovent dans leurs façons d'appliquer la dynamique des groupes dans une classe d'adultes et

ils nous disent comment ils ont procédé. Que leurs réflexions sur les problèmes spécifiques de la transmission et l'acquisition de connaissances soient relativement peu nourries, nous le reconnaissons comme eux et ne saurions le leur reprocher.

Il ne faudrait pas penser que les auteurs prétendent innover en proposant, comme principal objectif de l'éducation, de favoriser l'épanouissement de la personne. Toute démarche éducative, au fond, poursuit cet objectif. Les auteurs innovent toutefois dans leurs façons d'essayer d'atteindre cet objectif dans les cadres plus ou moins contraignants d'un groupe d'adultes qui retournent aux études pour obtenir le certificat du premier cycle secondaire.

Dans son ensemble, cet ouvrage n'essaie pas de démontrer, de prouver ou de conclure ; il nous invite à revivre l'histoire d'une classe et à nous interroger sur la possibilité d'utiliser les méthodes de groupe comme instruments d'apprentissage et d'épanouissement personnel. Le ton posé et réaliste des auteurs témoigne d'esprits qui cherchent et ne s'empressent pas de conclure à partir de données trop rudimentaires. Il reste à formuler le souhait qu'ils poursuivent leur démarche et que leur ouvrage stimule les tenants des diverses disciplines des sciences humaines à se pencher sur les problèmes de l'éducation et à nous faire part des fruits de leurs recherches.

Arthur TREMBLAY,
Président, directeur général,
Office de Planification et
de Développement,
Gouvernement du Québec.

Introduction

L'Institut de Formation par le Groupe collabore, depuis quelques années, à un projet mis sur pied par le Ministère de l'Éducation du Québec, le projet SESAME [1], qui vise à l'élaboration de nouvelles pédagogies pour les classes d'adultes et à la formation de professeurs pour ces classes. À l'origine du projet, la direction de SESAME a jugé bon que les spécialistes et professionnels qui y participaient vivent eux-mêmes l'expérience d'une classe d'adultes, avant d'élaborer un programme de formation pour les professeurs. Elle a donc formé trois classes expérimentales.

Ainsi, pendant vingt-deux semaines, une équipe de l'Institut de Formation par le Groupe, soit deux animateurs et un consultant, ont vécu cette expérience avec un groupe d'étudiants qui, après une absence plus ou moins prolongée de l'école, revenaient y poursuivre leurs études en vue de l'obtention du certificat de neuvième année. Dans ce livre, l'équipe de l'I.F.G. décrit l'expérience vécue par elle et ses étudiants, pendant ces vingt-deux semaines.

Les membres de cette équipe étaient tous trois psychologues : ils avaient poursuivi, l'un après l'obtention d'un baccalauréat en pédagogie et les deux autres d'un baccalauréat ès arts, leurs études en vue de l'obtention d'un doctorat en psychologie (Ph.D.). Le consultant de l'équipe était déjà docteur en psychologie. Il avait pratiqué la psychothérapie d'orientation rogérienne pendant plusieurs années et était spécialisé en dynamique des groupes. Les deux autres psychologues poursuivaient leur formation en psychothérapie d'orientation rogérienne, à l'Université de Montréal, et se spécialisaient en dynamique des groupes à l'Institut de Formation par le Groupe.

Ils abordaient cette expérience avec la conviction que le groupe pouvait représenter, pour chacun de ses membres, une source d'apprentissages [2] de toutes sortes. Ils croyaient aussi que l'expérience permettrait à chaque étudiant de se fixer des objectifs en fonction de ses besoins, puis de déterminer, grâce à ses interactions dans le groupe, les moyens pour y parvenir. Enfin, il nous semblait que l'analyse d'expériences vécues en groupe ferait réaliser des apprentissages significatifs à chacun de ses membres.

Ce livre revêt surtout une valeur de témoignage. C'est pourquoi la description même de l'expérience y occupe une place primordiale. Elle s'adresse particulièrement à tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation et essaient de stimuler chez les étudiants des apprentissages qui soient significatifs. Ce livre décevra sans doute les lecteurs qui y chercheront une théorie de la dynamique des groupes appliquée en éducation. Les explications théoriques ne visent en effet qu'à faciliter la compréhension de l'expérience et à fournir quelques éléments de réponses aux questions que se posent les gens qui, dans des classes, se voient confrontés à des situations analogues à celles que nous avons déjà vécues [3].

---

[1] SÉSAME : Sessions d'Enseignement Spécialisé aux Adultes par le Ministère de l'Éducation.

[2] Nous employons le terme « apprentissage », tout au long de ce livre, pour désigner tant le produit que le processus même d'apprendre.

[3] L'équipe de recherche de SÉSAME a fait subir une série de questionnaires et de tests aux étudiants des trois classes, au début et à la fin de l'expérience. De plus, dans chaque classe, un observateur appliquait un schème d'observation sur les divers aspects de la relation « Maître-Élèves », en vue d'étudier leur évolution au cours de l'expérience. Notre ouvrage ne contient pas les informations recueillies par cette équipe à l'exception, dans la troisième partie, de certains résultats des tests sur l'Image de Soi. Les résultats des évaluations et des observations faites par l'équipe de recherche font partie d'un rapport qu'elle a présenté au Ministère de l'Éducation du Québec, à la suite de l'expérience.

Première partie : avant l'expérience

Le projet SESAME

Le projet SESAME qui, comme on l'a déjà souligné dans l'introduction, visait à la formulation de nouvelles pédagogies et à la formation de professeurs pour les classes d'adultes, réunissait des représentants de trois disciplines : la dynamique des groupes, l'animation sociale et l'école active. Chacune allait être représentée dans une classe, au cours de l'expérience, par deux animateurs et un consultant. Deux personnes assuraient la coordination du projet et trois autres devaient élaborer un schème d'observation pour recueillir le plus d'informations possible pendant l'expérience.

Les responsables du projet ont cru bon de mener l'expérience dans le système d'éducation des adultes déjà en place, au niveau du premier cycle du cours secondaire (8e et 9e années), et de former les classes selon le modèle statistique de l'ensemble des classes de ce niveau. L'expérience se ferait dans le cadre des cours du pré-emploi, qui ont pour but de fournir aux adultes la formation scolaire de niveau secondaire leur permettant, ensuite, de s'inscrire à un cours de formation professionnelle et technique. Les candidats choisis pour ces cours, par le Centre de Main-d'Oeuvre du Canada, bénéficient de la gratuité complète de l'enseignement. De plus, des allocations sont disponibles pour les étudiants à temps plein. Le choix de mener l'expérience au niveau du premier cycle du cours secondaire, au pré-emploi, comportait un certain nombre d'avantages. Il permettait en effet aux étudiants qui le désireraient d'aborder le programme du deuxième cycle au cours de l'expérience. De plus, il assurait à tous nos étudiants des prestations fédérales variant entre $35.00 et $75.00, selon qu'ils étaient célibataires ou mariés et avaient des personnes à leur charge. La sélection des bénéficiaires de ces prestations garantissait dans une certaine mesure la présence des étudiants en classe, les allocations étant réduites au-delà d'un certain nombre d'absences. Cette mesure constituait sans doute un facteur de motivation auprès de plusieurs adultes pour le retour en classe. Elle pouvait toutefois attirer des gens intéressés uniquement aux allocations, et non à l'amélioration de leur sort par une scolarité plus poussée. Aussi, la sélection effectuée par le Centre de Main-d'Oeuvre risquait de diriger certaines gens vers le cours secondaire sans préparation adéquate, puisqu'il ne vérifiait pas leur scolarité.

Notre expérience allait se dérouler dans une école d'adultes de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal. Tout en nous insérant dans le système, nous étions assurés, grâce à SESAME, de jouir d'une certaine liberté pour l'exploration de voies nouvelles dans « l'enseignement » aux adultes. Pour ce, nous n'étions pas limités à un programme scolaire ou astreints aux contrôles de connaissances habituellement exercés dans les classes. Nous étions donc libres de nous écarter du programme officiel, d'en remplacer certaines parties par d'autres, selon les besoins des étudiants, et d'établir nos propres critères d'évaluation. Nous demeurions toutefois soucieux d'effectuer une expérience dont les résultats pourraient s'appliquer dans le système actuel, même si celui-ci n'était pas modifié, et demeurions conscients que nos étudiants devaient se préparer à poursuivre leurs études, s'ils le désiraient, dans les classes dites « régulières ».

Notre démarche

Nous avons consacré trois mois à la préparation de notre expérience. Notre attention s'est d'abord portée vers la formation de notre équipe et la mise en commun de nos préoccupations, face à cette expérience. Nous avons ainsi précisé notre approche théorique et nos objectifs, tout en étant atten-

tifs au processus de travail de notre équipe, à l'atmosphère dans laquelle nous travaillions ainsi qu'aux relations que nous établissions entre nous.

L'une de nos principales tâches a aussi consisté, dans les premiers jours, à planifier et à organiser notre travail de préparation. Il s'est agi de dresser une liste exhaustive des tâches à accomplir, d'établir des priorités et de faire le calendrier de nos activités. Par souci d'efficacité, nous sommes dès le début convenus de périodes régulières d'autoévaluation. Ainsi, une période de temps était réservée, après chaque séance de travail, pour évaluer cette dernière : nous nous interrogions sur notre efficacité au plan de la tâche, nous nous communiquions nos réactions et nos attentes, nous dissipions enfin nos malentendus ou réglions nos conflits lorsqu'il y avait lieu. Cette façon de travailler, que nous avons plus tard introduite dans la classe, nous a permis de faire plusieurs apprentissages au cours des trois mois de préparation.

Puisqu'une observatrice allait devoir passer la majeure partie du temps en classe, au cours de l'expérience, nous nous sommes préoccupés de l'intégrer au sein de l'équipe. Nous l'avons aidée à définir son rôle dans notre travail de préparation et l'avons informée régulièrement de l'évolution de nos travaux.

Après avoir précisé notre approche théorique et nos objectifs, nous avons effectué des démarches en vue de connaître quelque peu la population étudiante qui participerait à l'expérience. Ainsi, les deux animateurs sont allés observer une classe d'adultes à l'œuvre puis, quelques semaines plus tard, ont travaillé durant une journée avec une autre classe.

Nous avons ensuite défini nos méthodes à partir du principe suivant : les apprentissages significatifs, tels que nous désirions les stimuler, devaient se faire par l'analyse d'expériences vécues en groupe. Nous avons nous-mêmes tenté, au sein de l'équipe, d'appliquer ce principe et c'est ainsi, somme toute, que nous nous sommes préparés à l'expérience proprement dite. Il s'est agi non pas tellement de préparer des activités scolaires ou autres, mais de nous préparer nous-mêmes à être des animateurs adéquats dans les diverses situations que connaîtrait le groupe. Par exemple, nous avons effectué en équipe diverses expériences sur le langage. Nous enregistrions nos conversations sur bande magnétique, les écoutions et tentions, de diverses façons, d'analyser le langage de chacun. Nous résolvions ensemble des problèmes de mathématiques puis nous nous interrogions sur nos façons de les résoudre. Nous portions en somme notre attention sur nos propres démarches d'apprentissage et cherchions à trouver des moyens pour faciliter plus tard, dans notre groupe, ce travail de réflexion. C'est dans cet esprit, aussi, afin de mettre le plus de ressources possible à la disposition du groupe, que nous avons constitué une liste de matériel audio-visuel et avons consulté divers spécialistes dans le domaine de l'enseignement.

Si nous mettions davantage l'accent sur le processus que sur le contenu, il reste que ce dernier nous a préoccupés. En effet, nous avons consacré une partie importante de notre temps à prendre connaissance du programme scolaire, à le disséquer et à en regrouper les éléments par unités fonctionnelles. Il n'en faut pas moins souligner de nouveau, cependant, que l'essentiel de notre travail de préparation a consisté en notre façon même de travailler et de former une équipe.

Contexte théorique

Au moment de l'expérience, les adultes inscrits aux cours du pré-emploi étaient répartis dans des classes où, presque toujours, tout le monde rece-

vait le même enseignement. Celui-ci était dispensé conformément au programme scolaire élaboré à l'intention des gens qui, selon les degrés, aspiraient au certificat de septième, de neuvième ou de onzième année.

Nous jugions nécessaire que ces adultes puissent eux-mêmes déterminer les apprentissages qu'ils voulaient réaliser, selon leurs besoins et leurs objectifs. Après un séjour plus ou moins prolongé sur le marché du travail, ces gens n'avaient pas les mêmes antécédents scolaires, non plus que la même expérience ou les mêmes ressources, besoins ou objectifs. Il fallait, selon nous, tenir compte de ces facteurs. C'est pourquoi nous désirions pouvoir leur proposer des situations qui leur permettraient d'utiliser leurs aptitudes en fonction de tous ces éléments. Ces situations devraient donc tenir compte des différences individuelles, tout en permettant une mise en commun des ressources en groupe.

Les situations que nous proposerions aux étudiants devraient leur permettre de réaliser des apprentissages qui répondent à leurs besoins et leur permettent de poursuivre leurs objectifs. Nous pensions que les classes dites « régulières » ne pouvaient offrir de telles possibilités d'apprentissage, le même enseignement étant dispensé à tous, sans tenir compte des différences individuelles tant en regard des besoins que des objectifs.

Il n'importait pas tant pour nous de communiquer des connaissances à nos étudiants que de créer avec eux des situations d'apprentissage, c'est-à-dire des situations qui leur permettraient de prendre conscience de leurs besoins, de se fixer des objectifs et de déterminer les moyens pour satisfaire les uns ou atteindre les autres. Nous pensions, en outre, que le groupe pouvait s'avérer un grand apport pour chacun dans ce sens, par une mise en commun des expériences et des ressources de ses membres, ainsi que par un travail de réflexion sur les expériences vécues ensemble.

Il nous apparaissait nécessaire, par ailleurs, que les apprentissages réalisés au cours de l'expérience ne soient pas que scolaires. Pour la plupart, ces adultes avaient échoué à l'école et sur le marché du travail. Il nous importait d'en tenir compte. Nous adhérions à la conception de l'éducation de Carl Rogers, selon laquelle l'individu possède en lui toutes les ressources pour choisir d'apprendre ce qui lui est nécessaire, pour connaître les motifs réels qui animent ses actions, pour se connaître lui-même ainsi que le monde qui l'entoure. Dans cet esprit, nous désirions stimuler dans notre classe des apprentissages « significatifs », c'est-à-dire, au sens où l'entend Rogers (voir notamment, à ce sujet, Rogers, 1967 ; Truax et Carkhuff, 1967 ; Pagès, 1965), des apprentissages qui rapprochent la personne de son expérience et lui permettent de l'approfondir. Ces « apprentissages » qui transforment les personnes supposaient nécessairement, pour nous, une conception particulière du rôle des professeurs dans la classe. Pour sa part, Rogers établit un certain nombre de conditions susceptibles de favoriser des apprentissages « significatifs » dans une classe. On relève, parmi ces conditions, trois attitudes du professeur : l'authenticité, l'acceptation et la compréhension empathique. Le professeur authentique est conscient de ses propres valeurs, opinions et sentiments, qu'il peut exprimer librement dans ses contacts avec les étudiants. Ces derniers se sentent acceptés tels qu'ils sont par le professeur ; ils peuvent hésiter, diverger d'opinions, communiquer leurs valeurs et leurs sentiments dans un climat de confiance. Enfin, ils se sentent compris de façon empathique par leur professeur ; celui-ci essaie de les comprendre en se situant dans leurs schèmes, par rapport à leurs propres

opinions, sentiments ou valeurs. Une autre condition propre à favoriser des apprentissages « significatifs », selon Rogers, suggère que le professeur se perçoive comme une personne de ressources, stimulante et créatrice, fournissant aux étudiants la possibilité d'explorer le plus grand nombre de voies possible dans leur apprentissage.

Puisque nous désirions favoriser des apprentissages significatifs, qui transforment les personnes, nous devions nous-mêmes être des animateurs disponibles au changement. L'apprentissage devait se faire à travers les expériences vécues ensemble et par l'analyse de celles-ci en groupe. Les rôles et les attitudes des animateurs étaient déterminés par leur formation en psychologie d'abord, ensuite par leur initiation à la pratique de la psychothérapie d'orientation rogérienne, enfin par leur spécialisation en dynamique des groupes. D'où pour nous l'importance des relations humaines et du groupe comme facteurs d'apprentissage. Les apprentissages devaient se faire dans la façon même de former le groupe, à travers les relations qui se créeraient entre les individus, les phénomènes de groupe qui s'y produiraient, la satisfaction des besoins qui émergeraient, les tâches scolaires ou autres, les processus de résolution de problèmes ou les prises de décisions qui surviendraient au cours de l'expérience.

Pour nous, les animateurs constitueraient des ressources au sein du groupe dans la mesure où ils seraient capables d'entrer en relation avec les étudiants, pris individuellement ou comme groupe. Cette relation entre les animateurs et les étudiants, ou entre les étudiants eux-mêmes, pourrait offrir à tous des possibilités d'apprentissages et de découvertes tant sur eux-mêmes que sur les autres. Ainsi, les animateurs ne seraient pas là pour infuser des connaissances ou pour régler de façon unilatérale, à titre d'experts, les problèmes des étudiants, mais pour entrer en relation avec eux et les aider à établir cette relation tant avec eux qu'avec les autres membres du groupe. Leur tâche consisterait également à aider le groupe à structurer ses situations d'apprentissage, à en structurer eux-mêmes si besoin était, puis à faciliter autant que possible une mise en commun de toutes les ressources afin de permettre à tous les membres du groupe, les animateurs compris, de réaliser le plus grand nombre d'apprentissages possible.

Objectifs

Nous avons axé la préparation de notre expérience et l'élaboration de nos méthodes sur la poursuite des objectifs généraux suivants :

1. Favoriser les apprentissages nécessaires pour la poursuite des objectifs personnels et la satisfaction des besoins individuels.

La poursuite de cet objectif supposait que les étudiants fussent placés dans des situations qui leur permettraient de prendre de plus en plus conscience de leurs besoins et de préciser leurs objectifs personnels. Cela supposait également que les situations proposées au groupe puissent se prêter à une variété d'apprentissages, et non seulement à l'assimilation de connaissances.

2. Favoriser les situations qui permettent à chacun d'apprendre plus « comment » penser que « quoi » penser.

Au départ, chacun a ses façons d'apprendre, de penser, de poser les problèmes et de les résoudre. Pour nous, il n'importait pas tant de communiquer des connaissances aux étudiants que de les aider à structurer davantage leurs propres démarches, afin de pouvoir assimiler plus facilement les notions dont ils avaient besoin. Par exemple, en mathématiques, on peut considérer la valeur des

réponses de même que la démarche parcourue par chacun pour résoudre un problème. Il nous semblait qu'on s'attachait trop souvent à la réponse, dans les classes traditionnelles, et pas assez aux démarches. Ce qui importait le plus pour nous, c'était de permettre à chacun d'améliorer ses propres démarches pour parvenir à des résultats qui le satisferaient.

3. Favoriser l'expression créatrice des membres du groupe de sorte que chacun puisse explorer et utiliser toutes ses ressources et celles de son milieu.

S'il importait pour nous que les situations soient assez structurées pour que les étudiants puissent, en sécurité, réaliser divers apprentissages, nous jugions tout aussi important que ces situations ne soient pas structurées au point de brimer les initiatives individuelles ou collectives, non plus que l'expression créatrice des membres du groupe. Nous voulions en effet encourager le plus possible les initiatives et même utiliser, à l'occasion, diverses techniques pour favoriser l'expression créatrice au sein du groupe.

4. Favoriser l'intégration et l'utilisation harmonieuse des ressources intellectuelles et affectives de chaque membre du groupe.

Nous ne nous adressions pas à des intelligences, mais à des personnes douées d'intelligence et d'affectivité. Nous jugions important de tenir compte de cette considération afin de permettre aux étudiants d'utiliser davantage de concert leurs ressources intellectuelles et affectives.

5. Favoriser par la situation de groupe, des apprentissages en relations humaines, et l'intégration psycho-sociale de chaque personne.

Nous voulions que chacun puisse s'intégrer au groupe et profiter de la situation qui lui était offerte pour réaliser des apprentissages en relations humaines. Il importait que ces apprentissages soient intégrés à la personnalité des gens, afin qu'ils puissent être utilisés dans d'autres milieux.

Méthodes

Les objectifs généraux que nous venons de décrire nous avaient permis de poursuivre, dans l'élaboration de nos méthodes, trois objectifs spécifiques : favoriser l'assimilation des notions scolaires ou autres que chaque membre du groupe jugerait nécessaires pour lui ; favoriser par diverses méthodes l'apprentissage du travail en groupe et en équipes ; faire une utilisation maximale de l'expérience vécue en groupe et l'analyse de celle-ci dans le but de susciter le plus d'apprentissages possible.

En précisant nos méthodes, avant l'expérience, nous soulignions l'importance pour chacun de faire des apprentissages en fonction de ses besoins et de ses objectifs, et non en vertu d'exigences imposées de l'extérieur. Ainsi, il nous apparaissait évident que celui qui voulait devenir coiffeur ne devait pas acquérir les mêmes connaissances que celui qui voulait étudier le dessin industriel. Il reste que plusieurs apprentissages pouvaient être conciliés avec les différents besoins et objectifs qui s'exprimeraient dans le groupe. C'est pourquoi nous avons élaboré l'idée de situations d'apprentissage. Il s'agissait de prévoir un certain nombre de situations auxquelles le groupe ferait face et d'en établir la structure sans toutefois en déterminer nécessairement le contenu. Ces situations auraient pour but de nous permettre de réagir adéquatement aux diverses occasions d'apprentissage. Ainsi, nous savions que SESAME allouait un montant de $1,000.00 à chaque classe pour la durée de l'expérience. Nous y voyions l'occasion de réaliser plusieurs apprentissages en groupe. Nous avons

donc structuré la situation de telle sorte qu'à travers l'organisation du budget, le groupe puisse faire toutes sortes d'apprentissages : assimilation de notions scolaires ; acquisition de connaissances sur le fonctionnement des banques et des caisses populaires ; apprentissages sur les façons d'organiser un budget personnel ou familial ; apprentissages sur le travail de groupe et d'équipes, etc.... Nous avons structuré de telles situations pour d'autres occasions telles que l'organisation matérielle de la classe, la consommation de café, les discussions sur l'actualité, la précision des objectifs personnels en tenant compte des exigences des employeurs et la préparation des rapports personnels d'impôt sur le revenu. Chaque situation devait être structurée de façon à donner lieu au plus grand nombre possible d'apprentissages.

Nous prévoyions que l'utilisation des situations de groupe, à des fins d'apprentissage, comporterait toujours deux étapes : 1)vivre des expériences et 2) analyser ces expériences. Nous pouvions aider le groupe à parcourir ces étapes par divers moyens : l'enregistrement de conversations sur bandes magnétiques puis l'audition et l'analyse de ces enregistrements ; l'utilisation de résumés oraux ou écrits ; etc... À la suite d'une analyse du programme scolaire, nous avions aussi préparé des schèmes de travail pour chacune des trois principales matières : le français, les mathématiques et l'anglais.

Français

Nous avons construit une trentaine de schèmes qui nous permettraient d'explorer, à partir du langage parlé, diverses notions de français par l'analyse de nos propres expériences. Par exemple, après l'audition de l'enregistrement de nos conversations, nous reviendrions sur les significations diverses prêtées à chaque phrase par les membres du groupe. S'il y avait quelque confusion, nous en chercherions les causes avec celui qui a dit cette phrase et l'aiderions à préciser sa pensée. Nous pourrions comparer la nouvelle phrase à l'ancienne, faire des recherches dans le dictionnaire ou la grammaire, nous interroger sur l'utilisation de tel ou tel mot, etc... Pour nous, il ne s'agissait donc pas de communiquer des notions aux étudiants mais tous ensemble, au contraire, à partir d'expériences communes, de clarifier ces dernières avec le plus d'informations possible. D'où pour tout le groupe la nécessité de discussions, de réflexions et de recherches pour aider chacun à expliciter l'expression de son expérience.

Mathématiques

Nous essayions en mathématiques, tout comme en français, de structurer à l'avance des situations d'apprentissage. Ces situations pouvaient être très variées. Nous songions par exemple travailler en mathématiques à partir de l'observation de la table de notre classe. Celle-ci était de forme octogonale et se divisait en huit parties dont chacune formait un trapèze isocèle. Nous pouvions aussi former un parallélogramme avec deux parties de la table. Ainsi, en revivant en groupe l'expérience de la conception et de la construction de cette table, nous étions amenés à explorer plusieurs notions tant en arithmétique qu'en géométrie.

Une foule d'autres situations pouvaient aussi donner lieu à des apprentissages en mathématiques. Au terme d'une activité, par exemple, nous quantifions notre insatisfaction ou notre satisfaction en choisissant un chiffre entre −10 et 10, la zone comprise entre −10 et 0 exprimant l'insatisfaction et l'autre la satisfaction. L'utilisation de cette situation nous permettrait d'apprendre diverses techniques et notions en algèbre et en arithmétique.

Par ailleurs, ce qui importait le plus pour nous, dans l'élaboration de notre méthodologie sur les mathématiques, c'était qu'elle permette à chacun de réfléchir sur ses démarches. En d'autres mots, il n'importait pas tant, à notre avis, de parvenir à la bonne solution d'un problème que de prendre conscience de sa démarche et d'améliorer celle-ci. Un problème pouvait ainsi être résolu de diverses façons ; il n'était pas question d'uniformiser les démarches mais d'aider chacun à préciser la sienne ou à la modifier s'il le désirait.

L'élaboration d'une méthodologie des mathématiques répondait aussi à notre souci de fournir le plus de ressources possible au groupe. C'est dans ce but que nous avons rencontré le représentant d'une compagnie qui crée des bandes d'enseignement programmé pour diverses matières scolaires. Nous nous sommes procurés quelques bandes d'algèbre, mises plus tard à la disposition de ceux qui le désiraient, mais avons écarté l'idée d'en faire un usage systématique en classe. Ceci aurait été en désaccord avec notre désir de voir chacun s'épanouir selon ses besoins et ses objectifs.

Anglais

Nous avons également songé à diverses situations pour l'apprentissage de l'anglais. Parmi nos étudiants, plusieurs étaient obligés de converser en anglais avec des confrères de travail ou des employeurs, ou encore de remplir des demandes d'emploi en anglais. Nous pouvions proposer en classe des sketches dans lesquels deux ou plusieurs étudiants reproduiraient des situations auxquelles ils devaient faire face dans la vie courante. Ces expériences seraient observées par les membres du groupe qui ne participeraient pas aux jeux mais communiqueraient leurs remarques à la fin de ceux-ci. Nous réfléchirions sur le contenu et le déroulement des jeux, explorerions diverses notions et ferions chaque fois une synthèse des apprentissages ainsi suscités. L'apprentissage de l'anglais pouvait se faire de diverses autres façons comme, par exemple, la rédaction de rapports individuels ou d'équipes dans cette langue, la rédaction de lettres, la rencontre d'anglophones, etc... Il importait toutefois que les situations soient structurées de sorte que chaque expérience soit suivie de l'analyse de celle-ci.

Apprentissage du travail en équipe

Nous avons prévu diverses situations dans le but de faciliter pour chacun l'apprentissage du travail en équipe. Nous avons conçu des schèmes de travail sur les diverses sortes de leadership, les modes de participation et d'autres dimensions du travail d'équipe pour que les étudiants, assumant à tour de rôle une tâche d'observation, puissent décrire en groupe divers aspects du déroulement de travaux d'équipe. Des périodes de discussions devaient faire suite à ces observations. Ces schèmes permettraient à chacun d'évaluer, avec l'aide du groupe, sa propre participation aux travaux de son équipe.

Préparation des premières semaines de classe

A la dernière étape de notre préparation, nous avons essayé de structurer les premières semaines de l'expérience afin d'appliquer nos méthodes dès le début et de présenter au groupe les ressources dont nous disposions pour réaliser toutes sortes d'apprentissages. Ainsi, nous avons structuré les premières heures vécues en groupe de façon que chacun puisse déjà parler de ses expériences antérieures, exprimer ses besoins et préciser ses objectifs. Ceci devait nous permettre de faire en groupe une synthèse des ressources personnelles mises à notre disposition, ainsi que

des besoins et des objectifs de chacun. Nous avons également prévu qu'au terme de chaque activité de groupe ou d'équipes, une période de temps serait consacrée à l'évaluation des divers aspects de cette activité.

Cueillette des informations

Afin de colliger des informations sur le déroulement de l'expérience, nous avons prévu une période, à la fin de chaque journée, pour que les animateurs enregistrent sur bandes magnétiques le résumé de la journée et leurs impressions. Nous prévoyions aussi enregistrer toutes les activités du groupe et faire des montages avec les bandes qui nous paraîtraient les plus significatives. En plus de nous fournir l'occasion de faire régulièrement le point au sujet de nos méthodes de travail, ceci nous permettrait de recueillir un grand nombre d'informations utilisables par la suite dans le cadre d'un programme de formation de professeurs pour les classes d'adultes.

En résumé, nous avons essayé, au cours des trois mois qui ont précédé l'expérience, de nous préparer à réagir de façon adéquate, comme animateurs, aux diverses situations auxquelles nous devrions faire face en classe. L'une de nos principales préoccupations fut, comme nous l'avons souligné, de former tous les trois, le consultant et les deux animateurs, une équipe solidaire et cohésive. Nous avons également recherché les moyens d'appliquer les méthodes de notre travail en dynamique des groupes dans le contexte d'une classe d'adultes. Nous avons également étudié les programmes scolaires en usage dans les classes régulières et avons commencé à élaborer quelques techniques en vue de faciliter à nos étudiants l'acquisition de connaissances en français, en mathématiques et en anglais. Pour terminer, enfin, nous sommes convenus d'une façon de recueillir des informations, au jour le jour, sur le déroulement de notre expérience.

Deuxième partie : l'expérience

Notre équipe comprend deux animateurs, qui sont toujours présents en classe, sauf en de très rares occasions, ainsi qu'un consultant, qui assiste quelques jours par semaine aux travaux du groupe. L'observatrice est habituellement en classe ; elle recueille des informations sur l'expérience et assume l'application du schème d'observation élaboré par l'équipe de recherche de SESAME.

Le premier jour de l'expérience, la classe accueille dix-neuf étudiants. *Anne* est une veuve âgée de 35 ans et elle a deux enfants, dont une fille qui étudie au niveau de la neuvième année. Elle est jolie, bien vêtue et paraît plus jeune que son âge. Âgée de 38 ans, *Pierrette* est mariée mais n'a pas d'enfant. Elle travaillait auparavant comme serveuse dans un restaurant. Le groupe comprend aussi deux jeunes filles : *Lise*, qui est âgée de 19 ans et travaille comme serveuse dans un cabaret, et *Johanne*, âgée de 22 ans et originaire de la Gaspésie. *Réal* est âgé de 25 ans, marié et père d'un enfant. Il a déjà poursuivi des études en électronique. Âgé de 26 ans, marié et père de deux enfants, *Michel* a pour sa part exercé un grand nombre de métiers, dont ceux d'agent de la sécurité et de menuisier. Ancien propriétaire d'un poste d'essence, *Raymond* est âgé de 35 ans ; il est marié et père de deux enfants. *Léonard* est âgé de 30 ans ; il est marié et père de quatre enfants. Menuisier de son métier, il avait un bon emploi mais a décidé de retourner aux études pour augmenter ses chances de promotion. Marié et père de deux enfants, *Yves* est âgé de 27 ans ; il travaillait auparavant pour une compagnie ferroviaire.

Hubert, *Paul*, *Jean*, *Jacques*, *Philippe*, *Jean-Luc*, *Robert*, *Marc* et *Aimé* sont tous célibataires, âgés dans la vingtaine et, pour la plupart, ont occupé divers emplois avant d'effectuer leur retour en classe. Une semaine après le début de l'expérience, nous accueillons quatre nouveaux étudiants : *Gaston* qui, âgé de 27 ans et père de deux enfants, occupait un poste de contremaître dans le domaine de la construction, ainsi que *Charles*, *Henri* et Julien, tous trois dans la vingtaine et célibataires.

Dans les pages qui suivent, nous décrivons chacune des treize premières semaines de l'expérience ainsi que la période comprise entre la quatorzième et la vingt-deuxième semaine de classe. Chaque section comporte un tableau qui résume les activités de la semaine et fournit des informations sur la structure de travail (activité de groupe, d'équipe ou individuelle), le contenu des périodes de classe (travail scolaire, interactions, organisation, tests ou questionnaires) ainsi que sur le climat émotif de la classe.

Chaque section comprend aussi la description des principaux événements de la semaine sous quatre dimensions : l'organisation, les interactions, les activités scolaires ou culturelles et les expériences vécues par les animateurs au cours de la semaine. L'organisation comprend les diverses décisions prises par le groupe, ses façons de structurer son travail ainsi que la planification de ses activités. Les interactions ont trait aux phénomènes apparus dans le groupe durant la semaine, aux échanges entre les membres du groupe et aux sentiments exprimés. La description suivante fait le bilan des activités scolaires (français, mathématiques, anglais) ou culturelles (actualité, politique, littérature, arts, etc...). Enfin, la dernière résume les impressions, commentaires, hypothèses et sentiments exprimés par les animateurs dans le courant de la semaine.

9.00			11.50 13.00			15.50
Accueil des étudiants	Présentation de chacun et discussion de quelques problèmes d'organisation			Chacun décrit ses objectifs, ses ressources et ses difficultés scolaires		Résumé de la journée et planification du lendemain
Résumé de la journée précédente et Français	Résumé des programmes (2 équipes) Journal de classe (1 équipe)			Résumé des programmes (2 équipes) Journal de classe (1 équipe)		Mise en commun et évaluation
Résumé et évaluation de la journée précédente. Présence d'observateurs		Mathématiques		Rapports des observateurs	Discussion sur le fonctionnement du groupe	
Résumé et évaluation de la journée précédente	Questionnaire (Observatrice)	Discussion de problèmes d'organisation		Français	Résumé des programmes et Journal de classe. Mise en commun	
Evaluation de difficultés scolaires	Election d'un conseil de classe	Questionnaire (Observatrice)		Travail sur les programmes scolaires	Evaluation de la semaine ; planification de quatre demi-journées pour la semaine suivante	

Première semaine

Organisation

Lorsque les étudiants pénètrent en classe, le premier jour, ils font face à une situation qu'ils n'ont pas contribué à structurer. Ainsi, la disposition circulaire des chaises autour d'une table octogonale constitue une organisation physique qui, pour nous, correspond à une certaine structure des rapports entre animateurs et étudiants. La présence d'un magnétophone, d'un micro au centre de la table et d'une autre table mise à la disposition des observateurs laisse déjà entrevoir que cette classe sera différente tant des autres classes de l'école que de celles déjà fréquentées par nos étudiants.

A leur entrée en classe, ces derniers sont accueillis par les animateurs, qui les invitent à prendre place autour de la table. Les animateurs se présentent puis, après avoir expliqué brièvement leurs objectifs et la nature de leurs méthodes de travail, proposent aux étudiants de se présenter eux-mêmes en parlant de leurs expériences antérieures, de leurs besoins et de leurs difficultés. Les animateurs dressent un tableau des ressources, des objectifs et des difficultés de chacun, puis expliquent que chaque participant peut mettre ses ressources à la disposition du groupe et bénéficier ainsi de celles des autres.

A la fin de la première journée, après que quelques étudiants aient fait des suggestions dans ce sens, les animateurs proposent au groupe de préparer un journal qui résumerait les présentations des participants et les divers aspects de la classe. Aussi, comme plusieurs étudiants paraissent très inquiets en regard des programmes scolaires, ils leur proposent de se grouper en équipes pour les étudier et en résumer les diverses parties. Après discussion, les étudiants se répartissent en trois équipes : deux se chargent de résumer les programmes et l'autre de préparer un journal de classe. Les animateurs introduisent, à cette occasion, une structure de travail qui sera utilisée fréquemment au cours de l'année : une activité s'organise en groupe ; des mandats sont définis ; les gens se répartissent en équipes pour exécuter ces mandats et, enfin, le groupe se réunit de nouveau pour une mise en commun des travaux faits en équipes.

L'une des prises de décisions les plus intéressantes de la première semaine a trait à la cigarette en classe. Un matin, Léonard explique au groupe que la fumée l'incommode beaucoup. Plusieurs disent alors qu'il ne faut pas fumer en classe et la majorité semble se rallier à cette proposition. Un animateur propose de discuter davantage du problème. Il invite d'abord Léonard à poser de nouveau le problème, puis demande au groupe d'émettre le plus grand nombre possible de solutions à ce problème. Après avoir discuté chaque solution, le groupe décide que les gens qui fument le plus se grouperont ensemble, autour de la table, qu'une fenêtre sera tenue ouverte et que ce système sera tenté pendant une journée. Lors de l'analyse du processus suivi par le groupe, les étudiants expriment la satisfaction d'avoir pris des décisions avec le plus d'informations possible.

Tout au long de la semaine, les animateurs sentent que le groupe assume de plus en plus la responsabilité de son organisation et, dès le troisième jour, Michel propose l'élection d'un conseil de classe. Après de longues discussions, le groupe juge nécessaire d'élire un président, un vice-président et un secrétaire. Réal est élu président ; Michel, vice-président et Aimé, secrétaire.

Afin de traduire concrètement leur désir de voir le groupe organiser lui-même ses apprentissages, les animateurs proposent aux étudiants de planifier, le vendredi, les activités de quatre demi-

journées pour la semaine suivante. Ils suggèrent aussi aux étudiants de se faire des résumés quotidiens pour développer leur capacité d'analyse et de synthèse, tout en améliorant leur français écrit. Enfin, ils leur demandent de tenir un dossier de tous leurs travaux et de se fixer des programmes de travaux personnels.

En somme, un certain nombre de structures de travail sont proposées par les animateurs dès la première semaine. Les étudiants commencent toutefois à se sentir responsables du groupe et apportent une participation de plus en plus active à la solution des problèmes d'organisation. Les discussions sur la cigarette en classe et l'élection d'un conseil nous apparaissent comme des événements importants pour l'organisation du travail de groupe. Il reste toutefois que les initiatives sont prises par les animateurs la plupart du temps et que plusieurs étudiants sont très démunis face au refus des professeurs de structurer toutes les activités.

Interactions

Le premier jour, les animateurs accueillent les étudiants très chaleureusement et manifestent, de cette façon, leur désir d'entrer en relation avec eux. Bien que rassurés un peu par cet accueil, plusieurs étudiants demeurent anxieux, assis autour de cette table et faisant face à des inconnus. Plusieurs exprimeront toutefois, un peu plus tard au cours de la semaine, leur plaisir à voir les professeurs prendre place avec eux autour de la table.

L'aspect matériel de la classe, principalement la table, soulève diverses réactions. Ainsi, Michel dit qu'il croyait s'être trompé de pièce en entrant ; il pensait qu'il s'agissait sans doute d'une salle de réunion pour les professeurs de l'école . . . D'autres, dont Lise et Pierrette, expriment leur satisfaction de ne pas être assis sur des bancs comme à la « petite école ». Cependant, beaucoup sont craintifs face à ce qui va se passer dans cette classe mystérieuse.

Les présentations se déroulent sans guère d'interactions entre les personnes ; les gens répondent aux professeurs ! Peu à peu, certains étudiants communiquent leurs inquiétudes quant aux objectifs de cette classe ; ils se demandent s'ils pourront réussir au plan scolaire et obtenir leur certificat. Ceci amène très tôt les animateurs à proposer des activités scolaires qui donnent toutefois naissance à des insatisfactions, parce qu'elles ne correspondent pas aux façons traditionnelles d'apprendre le français, les mathématiques et l'anglais. Certains étudiants reprochent à leurs confrères de manquer de discipline et aux professeurs de ne pas les mettre à leur place ; d'autres reprochent aux animateurs de ne pas enseigner de façon adéquate, de ne pas donner de réponses et, somme toute, de ne pas indiquer quoi apprendre.

Ces insatisfactions s'expriment beaucoup en dehors de la classe mais très peu en groupe jusqu'à ce que Michel demande directement aux animateurs s'ils sont des psychologues. Ceux-ci répondent par l'affirmative et en profitent pour expliciter davantage leurs méthodes de travail. Ceci rassure beaucoup la plupart des étudiants et entraîne un climat de détente dans le groupe.

Au cours de la semaine, des conflits interpersonnels apparaissent dans l'équipe du journal entre Jacques, Paul et Raymond. Ils éprouvent beaucoup de difficulté à travailler ensemble et paralysent leur équipe. Un professeur à qui ils font appel pour régler leurs conflits les aide à structurer leur travail, puis donne quelques indications à Raymond dans son rôle d'animateur.

Dès le troisième jour, les discussions de groupe sont marquées par un conflit de leadership entre Michel et Raymond. Le premier reproche à l'autre de parler au groupe comme un patron à ses ouvriers. Leur lutte pour le pouvoir devient plus marquée au moment des élections, d'ailleurs proposées par Michel. Après un premier tour de scrutin, c'est un étudiant assez effacé, Réal, qui est élu président de la classe. Il semble que le groupe ait élu une personne inoffensive afin de ne pas faire éclater le conflit qui couvait sous le prétexte d'élections.

L'initiation au travail de groupe et d'équipe, à l'aide d'observateurs choisis au sein du groupe, attire l'attention de tous sur le fonctionnement du groupe et fait émerger le problème de la participation. Placés en retrait du groupe, les observateurs doivent noter le nombre de fois où chacun prend la parole. Ils font ensuite rapport au groupe de leurs observations. Ceci favorise un type de feedback qui permet à plusieurs de prendre conscience de leurs façons de participer aux travaux du groupe. Une discussion sur les motifs qui empêchent les gens de s'exprimer permet de constater, par la suite, un plus haut taux de participation verbale de tous les membres du groupe.

Lors de l'évaluation de la semaine, le vendredi, les animateurs proposent au groupe de faire une synthèse des apprentissages réalisés. Cette activité rehausse le niveau de satisfaction du groupe.

En résumé, l'anxiété vécue au début de la semaine est explorée suffisamment et les étudiants se rassurent peu à peu quant à la valeur de cette expérience. L'information commence à circuler plus librement dans le groupe, comme en témoigne l'initiative de Michel d'aborder le problème de la compétence des professeurs. Les moments d'insatisfaction, une fois explorés quelque peu, débouchent sur des périodes de détente et les membres du groupe commencent à être capables de compro[illegible]

Activités scolaires et culturelles

Nous prévoyions que la première semaine serait consacrée presque entièrement à la solution des problèmes de présentation, d'organisation et d'initiation au travail d'équipe. Cependant, les besoins d'apprentissages scolaires s'avèrent si pressants que nous devons introduire des tâches scolaires pour réduire l'anxiété des étudiants.

La présentation de chacun en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de ses difficultés devait nous aider à cerner les ressources mises à la disposition du groupe, ainsi que les moyens de les utiliser. Les objectifs et les difficultés dont parlent les étudiants ne sont toutefois relatifs qu'aux matières scolaires : le français, l'anglais et les mathématiques.

Au terme de la première journée, les étudiants sont invités à rédiger un résumé quotidien de leurs activités. Le lendemain matin, un animateur demande au groupe s'il y en a qui désirent lire leur texte. Quelques-uns acquiescent. Après ces lectures, l'animateur propose d'écrire un ou plusieurs textes au tableau, si les rédacteurs sont d'accord. Cette activité permet ensuite de comparer les textes sur les plans du contenu et de la forme. Nous constatons que les rédacteurs ont parfois été touchés par des événements différents et ont accordé une importance variable aux mêmes événements. En ce qui concerne la forme, nous aidons les rédacteurs à préciser leur pensée et à modifier leurs phrases dans ce sens.

Lors d'un atelier de français, le jeudi, un animateur demande aux étudiants de relever chacun deux phrases, dans la bande sonore d'une discussion de groupe, de les écrire et de souligner les verbes.

Les phrases sont lues en groupe puis l'animateur en écrit une au tableau. On se demande en groupe par qui elle a été dite, ce que la personne a voulu dire, si c'est compris de la même façon par tout le monde et s'il est possible de la rendre plus explicite. Nous échangeons nos perceptions sur cette phrase, puis proposons à son auteur de la clarifier et de la préciser. Une fois ce travail fait en groupe, les étudiants se répartissent en équipes et se posent les mêmes questions pour chacune des phrases. Il y a ensuite une mise en commun du travail effectué en équipes et l'animateur dresse au tableau, avec l'aide du groupe, une liste des notions vues ou apprises au cours de cette activité. C'est à partir de ce moment que les étudiants consultent régulièrement, soit individuellement, soit en équipes, les dictionnaires et les grammaires mis à la disposition de la classe.

Le troisième jour, au terme d'une discussion de groupe, un animateur propose aux membres d'exprimer leur insatisfaction ou leur satisfaction en se situant sur une échelle allant de 1 à 10, 1 exprimant une très grande insatisfaction et 10 une très grande satisfaction. Une fois cette tâche accomplie, il divise les étudiants en trois équipes et leur propose le mandat suivant : 1) compiler les données des membres de l'équipe ; 2) faire une représentation graphique de ces données et 3) calculer la moyenne des données. Les résultats de ce travail sont ensuite présentés et comparés en groupe, après quoi l'animateur propose de calculer la moyenne de toutes les données recueillies dans le groupe. Les étudiants sont mécontents de cet atelier ; beaucoup sont fâchés de ne pas obtenir de réponses précises de la part de l'animateur. Ce dernier communique au groupe l'importance de la démarche elle-même, indépendamment des réponses obtenues. L'évaluation de cette activité permet aussi de prendre conscience des difficultés que plusieurs éprouvent à effectuer des opérations simples d'addition et de division.

Le vendredi, les animateurs proposent au groupe de dresser des tableaux rendant compte des divers apprentissages faits durant la semaine. Deux tableaux indiquent ainsi les notions vues ou apprises durant la semaine, en français et en mathématiques. Les étudiants constatent avec étonnement qu'ils ont vu un plus grand nombre de notions qu'ils le croyaient. Ceci élimine une bonne part de l'anxiété qui persistait chez certains d'entre eux. Invités ensuite à planifier les activités de quatre demi-journées pour la semaine suivante, les membres du groupe ne choisissent cependant que des activités scolaires — français, anglais et mathématiques — et, pour certaines d'entre elles, en déterminent même la méthodologie. Ils décident ainsi que le prochain cours de français consistera en une dictée donnée par un animateur.

Cette première semaine nous a permis d'évaluer dans une certaine mesure les ressources et les difficultés de chacun. Certaines personnes — Raymond et Michel notamment — nous paraissent avoir amplement de ressources pour étendre leurs apprentissages au-delà du programme du premier cycle, s'ils le désirent. Par contre, d'autres étudiants, comme Paul et Marc, semblent très démunis face aux matières scolaires. Ceci est surtout remarquable chez Paul, qui ne peut écrire qu'en lettres moulées, éprouve beaucoup de difficulté à faire des additions simples et ne comprend rien aux décimales.

Expérience des animateurs

Chaque soir, les deux animateurs discutent de la journée, échangent leurs impressions et clarifient leur relation lorsqu'il y a lieu. Lorsque le consultant est présent en classe, il leur fait part de ses commentaires et les aide à clarifier ce qu'ils vivent tant l'un vis-à-vis de l'autre que face aux autres membres du groupe

Les deux animateurs s'étaient réparti les matières scolaires avant le début de l'expérience : l'un devait s'occuper plus spécifiquement du français, de l'histoire et de la géographie ; l'autre, des mathématiques et de l'anglais. En pratique, même si l'un assume davantage la coordination d'une activité que l'autre, tous deux participent la plupart du temps à toutes les expériences du groupe, ce qui crée parfois des difficultés. Ainsi, le deuxième jour, lors d'un atelier de mathématiques, les animateurs n'envisagent pas la situation sous le même angle et n'y entrevoient pas les mêmes solutions. L'un pose plusieurs questions aux étudiants tandis que l'autre, face à leur insatisfaction, désirerait que la situation soit davantage structurée. Ils en discutent ensemble après l'atelier et s'entendent sur une nouvelle façon de présenter un autre cours l'après-midi.

Les premières journées de classe s'avèrent très difficiles et épuisantes pour eux. Quelques échanges d'impressions avec le consultant les aident toutefois à envisager de nouvelles façons d'aborder les problèmes et facilitent la remise en question de certaines attitudes. Ainsi, alors qu'ils sont souvent portés au début à utiliser le reflet ou la réitération dans leur interventions, ils adoptent peu à peu d'autres attitudes, prennent plus d'initiatives, formulent davantage de propositions au groupe, jouent en somme davantage un rôle de « détermination » au sein du groupe.

Etonnés au début par l'anxiété que vivent plusieurs personnes, se sentant rejetés quelque peu à cause des critiques formulées par les étudiants, les animateurs deviennent plus confiants et sereins vers la fin de la semaine. Le vendredi, ils se réjouissent de voir les étudiants exprimer plus facilement et plus clairement leurs accords et leurs désaccords, ce qui facilite les prises de décisions. Ils partagent aussi, le dernier après-midi, l'enthousiasme manifesté par l'ensemble des membres du groupe. Ils demeurent toutefois fortement préoccupés par quelques étudiants, notamment Marc et Paul, qui éprouvent des difficultés d'apprentissage énormes. Aussi, ils sont sceptiques face aux objectifs de Jacques, qui veut poursuivre des études de droit, ce qui leur semble tout à fait irréaliste ; ils sont également préoccupés par sa grande difficulté à participer aux travaux de groupe ou d'équipes.

Tableau 2

9.00		11.50 13.00			15.50
Accueil des nouveaux étudiants ; Français	Français	Discussion de problèmes d'organisation	Anglais ; sketch	Mathématiques	Evaluation de la journée
Planification de la journée ; Français	Géographie	Discussion sur le fonctionnement du groupe	Mathématiques	Mathématiques	
Planification de la journée ; Actualité et géographie	Questionnaire (Observatrice)	Français	Français ; Anglais	Préparation du budget	Evaluation de la journée
Planification de la journée ; Français; Anglais; Géographie	Questionnaire (Observatrice)	Budget évaluation du travail des équipes	Français	Mathématiques	Discussion sur le fonctionnement du groupe
Planification de la journée ; Discussion sur le fonctionnement. Histoire	Discussion sur le fonctionnement du groupe	Anglais	Evaluation de la semaine		

Deuxième semaine

Organisation

Nous apprenons le lundi matin que quatre nouveaux étudiants doivent se joindre à nous, dans le cadre d'une réorganisation des classes effectuée par la direction de l'école. Les membres du groupe soumettent diverses propositions sur la façon d'accueillir ces étudiants. Le groupe décide finalement de les accueillir avec le plus de simplicité possible, afin de ne pas les rendre nerveux face à la classe. Le président, Réal, doit leur souhaiter la bienvenue et leur expliquer quelque peu le fonctionnement de la classe.

Quelques personnes proposent au cours de la semaine que le groupe prépare régulièrement un journal de classe. La majorité des membres ne semblent pas très enthousiastes pour ce projet mais l'acceptent néanmoins, après que Michel se soit dit prêt à en assumer la responsabilité. Les animateurs mentionnent par ailleurs, durant la semaine, l'existence d'un certain nombre de problèmes relatifs à la propreté de la classe, à l'achat de volumes et à l'administration de la bibliothèque. Après avoir formulé plusieurs propositions au sujet du ménage de la classe, le groupe décide que tous en seront responsables, chaque soir, et qu'un effort spécial sera déployé le vendredi après-midi pour bien nettoyer la classe. Une liste des volumes mis à la disposition de la classe, soit par les autorités soit par les étudiants eux-mêmes, est dressée au cours de cette activité et Lise est nommée responsable de la bibliothèque. Son rôle consistera à enregistrer et à contrôler les entrées et les sorties de volumes.

Le mercredi, les animateurs dévoilent au groupe l'existence d'une somme de $250.00 allouée à la classe pour le mois courant. Le groupe émet un grand nombre de possibilités quant à l'utilisation de cette somme. Un animateur écrit toutes ces suggestions au tableau et, réunis ensuite en équipes, les étudiants les examinent, évaluent leurs besoins, établissent des priorités et préparent des prévisions budgétaires pour le mois. Le groupe compare ensuite les budgets préparés en équipes et en constitue un nouveau.

D'autres problèmes d'organisation sont [illegible] le vendredi après-midi, lors de l'évalu[illegible] de la semaine, mais nous en reparlerons au chapitre des interactions.

Interactions

On sait déjà que le lundi matin, le groupe accueille quatre nouveaux membres : Henri, Julien, Gaston et Charles. Le président, Réal, leur souhaite la bienvenue et le groupe répond aux questions qu'ils nous posent. L'un des nouveaux, Julien, paraît très anxieux : il parle et bouge constamment, soulevant ainsi beaucoup d'impatience dans le groupe. Trois jours plus tard, il demandera à être intégré dans une autre classe, ce à quoi acquiesceront les animateurs et le groupe.

L'anxiété vécue par la plupart des membres du groupe nous incite à accorder plus d'importance, durant la deuxième semaine, aux activités scolaires et culturelles. Ces activités demeurent toutefois pénibles pour certains étudiants. Ainsi, à l'occasion d'un atelier au cours duquel le groupe essaie d'améliorer la forme d'un texte de Paul, celui-ci souffre de voir son texte critiqué et modifié par les autres. Les animateurs invitent le groupe à surveiller les réactions de l'auteur et à lui soumettre leurs suggestions.

Les activités scolaires ne réussissent pas à éliminer l'anxiété et l'insatisfaction qui, sans toutefois être exprimées de vive voix, sont néanmoins présentes dans le groupe. Nous [illegible]prenons lors de

contacts individuels que le niveau d'insatisfaction est très élevé et que certains étudiants, dont Jean-Luc, songent même à changer de classe. Les animateurs décident alors d'aborder directement la question en groupe. Certains étudiants, dont Anne, Philippe, Paul et Jean-Luc, affirment que les professeurs devraient indiquer davantage quoi apprendre et dispenser un enseignement plus formel. D'autres étudiants, comme Raymond, attribuent l'insatisfaction à l'indiscipline qui règne dans la classe et à la présence de quelques indésirables. Quelques-uns se disent satisfaits de la situation. C'est le cas notamment de Charles, qui interprète l'attitude des professeurs comme une marque de confiance à l'égard des étudiants. Nous constatons, après l'expression des insatisfactions vécues par plusieurs, une baisse remarquable de la tension qui régnait auparavant dans la classe. Après avoir exprimé ses craintes face aux objectifs de la classe, Jean-Luc paraît maintenant plus enthousiaste et confiant.

Les causes de ces insatisfactions, telles qu'exprimées par les étudiants, peuvent donc se réduire à deux : 1) les professeurs ne prennent pas suffisamment l'affaire en mains, ils ne guident et ne dirigent pas assez ; 2) tous parlent en même temps, c'est le groupe qui ne se contrôle pas. Dans cette deuxième catégorie, comme nous l'avons déjà mentionné, certains étudiants, notamment Raymond, parlent même de la présence de deux indésirables. L'un d'eux est connu de tous, mais personne n'ose mentionner son nom. Il s'agit de Jean, qui adopte une attitude très désinvolte en classe, ne s'intéresse que peu aux activités et refuse de participer aux discussions de groupe. Nous formulons toutefois l'hypothèse qu'il constitue un bouc émissaire, sur qui certaines personnes veulent faire porter tout le poids des difficultés du groupe.

Toutes ces insatisfactions sont reliées de près aux ateliers de mathématiques. Dès qu'une difficulté se présente ou que l'animateur invite le groupe à réfléchir sur ses façons de résoudre les problèmes, la tension et l'insatisfaction augmentent dans le groupe. L'objectif premier, pour la plupart, semble être l'obtention des bonnes réponses. Ceci se déroule d'ailleurs dans un climat de compétition peu propice à l'apprentissage.

Les insatisfactions s'expriment de nouveau le vendredi après-midi, alors que Raymond demande au groupe de tenir une assemblée générale et propose d'en être l'animateur. Avec l'accord du groupe, il lit une série de griefs et termine en affirmant que les indésirables devraient changer de conduite ou ne plus revenir en classe. Plusieurs disent partager ces griefs, certains reconnaissent qu'il y a des indésirables dans la classe, mais la plupart s'opposent à toute mesure draconienne. A cette occasion, Michel manifeste beaucoup d'agressivité à l'endroit de Raymond. Les animateurs affirment le percevoir en rivalité, ce qu'il nie formellement. Ce climat d'agressivité bouleverse plusieurs étudiants et certains d'entre eux, dont Jean-Luc, veulent de nouveau changer de classe. Raymond et Michel en viennent à dire qu'ils vont eux-mêmes quitter la classe s'ils ne font pas l'affaire. La confusion règne en cette fin de semaine et l'insatisfaction est maintenant presque générale dans la classe.

Activités scolaires et culturelles

L'une des principales activités de la semaine s'organise autour d'un fait d'actualité. Le lundi après-midi, avant le départ, un animateur demande aux étudiants de découper des articles de journaux relatifs à la saisie du navire américain Pueblo par les autorités de la Corée du Nord. Le lendemain matin, le groupe discute longuement de cet incident et des recherches s'organisent pour obtenir plus d'informations tant sur cet incident que sur

la Corée, la Chine, l'Union soviétique et la dernière guerre mondiale. Les étudiants résument par écrit ce qu'ils apprennent sur ces sujets et discutent ensuite de leurs textes par équipes, dont le mandat consiste à vérifier la véracité des informations et à en améliorer la présentation.

Cette activité amène aussi quelques étudiants à s'interroger sur les médiums d'information. Ainsi deux étudiants, Michel et Yves, nous apprennent un matin qu'ils sont allés la veille visiter la Presse Canadienne, une agence de presse, et qu'ils y ont interviewé quelques rédacteurs et typographes. Ils communiquent leurs renseignements au groupe, exposant notamment de quelles façons les agences de presse alimentent nos médiums d'information locaux. A la suite de cette activité, nous constatons que les étudiants consultent de plus en plus souvent les livres mis à leur disposition, principalement les dictionnaires. On sait que ces discussions sur l'actualité servent aussi à des apprentissages en français, surtout par la rédaction et la correction de textes.

En mathématiques, l'animateur essaie d'attirer l'attention des étudiants sur leurs démarches, et non sur les réponses qu'ils trouvent aux problèmes. Il se bute toutefois à des résistances énormes. Certains étudiants en viennent même à refuser de travailler s'il ne leur donne pas les « bonnes réponses ». Face à ces difficultés, nous recourons de plus en plus au travail en petites équipes pour la solution de problèmes de mathématiques.

On se souvient que la semaine précédente, les étudiants avaient décidé qu'une activité d'anglais aurait lieu cette semaine. Au moment choisi par eux, l'animateur leur demande de structurer l'activité. Henri prend alors un livre d'anglais et lit des phrases après avoir demandé au groupe de répéter. Jean-Luc intervient pour corriger sa prononciation et plusieurs communiquent leur insatisfaction. L'animateur propose alors au groupe de faire de l'anglais à l'aide d'un sketch qui porterait sur une situation de la vie courante. Le groupe choisit de créer une trame se déroulant dans un magasin à rayons où il y aurait un vendeur et plusieurs acheteurs. Quelques-uns participent activement à ce jeu tandis que les autres en suivent attentivement le déroulement. A la fin du cours, le groupe manifeste beaucoup d'enthousiasme pour cette façon d'apprendre l'anglais.

A une autre occasion, l'animateur divise le groupe en équipes de trois personnes. Chacune doit assumer successivement trois rôles dans son équipe : interviewer, être interviewée et observer en notant les difficultés qui peuvent être une source d'apprentissage pour les membres de l'équipe. Lorsque la personne en interviewe une autre, elle doit poser des questions simples en vue de mieux la connaître. Tout comme la précédente, cette activité soulève beaucoup d'enthousiasme.

Tout au long de la semaine, les étudiants évaluent de façon assez positive leurs ateliers de français et d'anglais, mais demeurent très insatisfaits en regard des mathématiques. Plusieurs insistent pour que l'animateur expose la bonne façon de résoudre les problèmes. Pour leur part, les professeurs continuent à affirmer qu'il leur paraît plus important de réfléchir sur notre démarche que de chercher à obtenir les bonnes réponses.

Expérience des animateurs

Nous sommes quelque peu préoccupés, au début de la semaine, par l'arrivée de nouveaux étudiants. Nous croyons que le groupe devra se structurer de nouveau. Cette arrivée se déroule toutefois sans difficulté, si ce n'est l'impatience soulevée par Julien, qui parle et bouge constamment. Il quitte toutefois la classe quelques jours plus tard.

Les animateurs remettent de plus en plus en question leur façon de travailler avec le groupe en mathématiques. Désintéresser complètement les gens des réponses leur apparaît maintenant impossible, leurs besoins de rivalité et de certitude étant trop forts. Ils songent donc à fournir, à l'occasion, des explications au tableau tout en continuant à essayer de faire réfléchir les étudiants sur leurs démarches. Pour le moment, ils veulent répondre à leurs demandes car l'insatisfaction et la frustration sont trop grandes.

A ce sujet, les animateurs sont surpris au milieu de la semaine par l'intensité des insatisfactions exprimées dans le groupe. Ils sentaient certes une lourdeur dans la classe, mais ne se doutaient aucunement du désir de plusieurs étudiants de changer de classe. Les réactions imprévisibles de Jean-Luc les amènent toutefois à réaliser que plusieurs membres du groupe sont incapables de tolérer la tension ou la frustration, mais qu'ils s'emballent tout aussi vite qu'ils se dégonflent. Ainsi, il suffit que Jean-Luc puisse exprimer sa grande insatisfaction pour que, subitement, il devienne très enthousiaste.

A la fin de la semaine, après l'évaluation et la discussion dirigée par Raymond, les animateurs craignent que Jean ne revienne pas en classe. Ils songent à discuter avec lui de la situation dès lundi, s'il revient, ou à lui téléphoner dans le cas contraire. Ils sont également préoccupés par l'attitude de Raymond, qui leur apparaît très intransigeant. Le consultant pose par ailleurs l'hypothèse, après la discussion du vendredi après-midi, que Raymond voulait être président d'assemblée pour donner une leçon aux professeurs sur la bonne façon d'animer les discussions de groupe.

Enfin, les animateurs remarquent que pour la première fois, cette semaine, des allusions ont été faites au sujet de la présence de personnes des deux sexes dans la classe. Ces allusions cachaient toutefois un certain malaise et ne s'exprimaient que de façon très voilée, à travers un atelier d'anglais.

9.00		11.50	13.00	15.50
Réflexion de groupe sur les deux premières semaines	Planification de quelques activités	Mathématiques : calcul des moyennes	Situation d'apprentissage : banques et caisses populaires	Questionnaire (Observatrice)
Français : dictée et correction	Français : Mise en commun	Histoire et géographie	Evaluation des activités de la matinée	Situation d'apprentissage : banques et caisses populaires
Anglais : traduction d'articles de journaux		Préparation du budget	Français et géographie	Mathématiques : racine carrée / Géométrie
Conférence sur les caisses populaires ; Evaluation		Préparation du budget	Préparation du budget et élection d'un conseil d'administration	
Préparation des rapports sur la situation d'apprentissage			Lecture des rapports et discussion sur le fonctionnement des équipes	

Troisième semaine

Organisation

Le lundi matin, les animateurs invitent le groupe à planifier les activités de trois demi-journées pour la semaine. Réunis en équipes, les étudiants considèrent un certain nombre de propositions, effectuent leurs choix puis reviennent en groupe, où des décisions finales sont prises. Le groupe alloue une heure pour la discussion du budget et le reste du temps pour les principales matières scolaires : le français, les mathématiques et l'anglais.

Après l'étude du budget, les animateurs soumettent au groupe l'idée d'une situation d'apprentissage qui aurait pour but d'étudier les problèmes d'épargne et d'emprunt dans les caisses populaires et les banques. Les étudiants reçoivent des directives précises au sujet des diverses étapes de cet atelier et des périodes de temps sont allouées pour chacune. Il s'agit toutefois de directives assez souples pour que chaque équipe puisse déterminer elle-même son travail. Contrairement à la plupart des autres activités, ce ne sont pas les professeurs, cette fois-ci, qui forment les équipes. Celles-ci se constituent selon les préoccupations des étudiants : emprunt-banques ; emprunt-caisses populaires; épargne-banques; épargne-caisses populaires. Trois des quatre équipes mandatent une ou deux personnes pour aller recueillir des informations dans une caisse ou une banque. Dans l'autre équipe, Michel propose de faire venir un conférencier des Caisses populaires Desjardins. Il contacte les autres équipes à ce sujet, téléphone au conférencier et assume les diverses responsabilités liées à l'invitation de ce conférencier. Pour la première fois, un étudiant de la classe organise complètement un atelier.

Des indices nous laissent voir, tout au long de la semaine, que le groupe assume de plus en plus ses responsabilités. Il semble avoir de moins en moins besoin des professeurs pour organiser ses cours. Des membres voient ainsi au respect des horaires ; le groupe prend des décisions au sujet du maintien de la discipline ; plusieurs étudiants, enfin, mettent des livres ou des objets de décoration à la disposition de la classe.

L'élection d'un conseil pour l'administration du budget, au cours de la semaine, fournit l'occasion de nombreuses interactions entre les membres du groupe.

Interactions

Afin d'aider le groupe à prendre conscience de ce qu'il vit et de diminuer la tension qui persiste dans la classe, les animateurs présentent au début de la semaine quelques notions sur le fonctionnement du groupe. Ils décrivent l'évolution du groupe depuis le début, telle qu'elle leur apparaît, et insistent sur la nécessité de faire circuler le plus d'informations possible au sein du groupe, et non à l'extérieur.

Ils rappellent les diverses hypothèses soumises, la semaine précédente, par les étudiants pour expliquer l'insatisfaction ressentie par plusieurs :

1. Les étudiants qui semblent le plus insatisfaits sont ceux qui travaillent le moins ;

2. L'insatisfaction est reliée au fait que les professeurs ne donnent pas assez de réponses ;

3. Les professeurs ne dirigent pas assez la classe ;

4. L'insatisfaction est reliée au manque de responsabilité des étudiants, qui ne tiennent pas suffisamment compte les uns des autres ;

5. L'insatisfaction est reliée à la présence d'une ou de deux personnes indésirables.

Pour les fins de la discussion, les animateurs ajoutent trois hypothèses personnelles :

6. L'insatisfaction est reliée au fait qu'on attend toujours des réponses des autres ;

7. L'insatisfaction est reliée à l'accumulation de griefs qui ne sont pas exprimés ;

8. L'insatisfaction amène le groupe à rechercher un ou des boucs émissaires.

Après avoir discuté ces hypothèses, on remarque un climat de détente dans le groupe. Les étudiants procèdent de façon efficace au travail de planification de la semaine, activité qui soulevait jusqu'à présent beaucoup de résistance chez plusieurs. La semaine dernière, nous parlions de deux personnes indésirables, Jean et Paul, sans toutefois les nommer. Lors d'un atelier, cette semaine, Raymond demande aux animateurs de ramener Jean à l'ordre et laisse entendre que ce dernier est l'un de ceux qui minent le plus le travail du groupe. La plupart partagent les perceptions de Raymond, à l'égard de Jean, mais certains se prononcent en faveur d'une plus grande tolérance vis-à-vis de lui. Pour sa part, Raymond continue à affirmer que l'exclusion de Jean de la classe constituerait la solution la plus adéquate.

Lors des activités scolaires, la plupart des membres du groupe continuent à exercer des pressions sur les animateurs pour obtenir des réponses. Nous remarquons, dans les travaux d'équipes, que les gens ne font guère confiance ni à leurs ressources ni à celles de leurs confrères. Ainsi, au cours d'un atelier de géométrie, un professeur demande aux étudiants de ne pas utiliser le volume, afin de faire l'inventaire de leurs connaissances et ressources personnelles. Les gens laissent le manuel de géométrie de côté, mais fouillent dans tous les autres livres mis à leurs disposition pour y trouver des réponses !

L'invitation d'un conférencier fournit au groupe l'occasion de faire le point sur l'image qu'il se fait de lui-même. Il se demande comment accueillir le conférencier, le présenter ou le remercier et quelles procédures adopter pour la période des questions. La rivalité entre Michel et Raymond se manifeste une fois de plus après cette conférence, organisée par Michel. Tandis que la majorité des étudiants expriment beaucoup de satisfaction, Raymond dit que cette conférence ne lui a vraiment rien appris.

Cette rivalité se manifeste également lors de l'élection d'un conseil d'administration pour le budget de la classe. Michel en est nommé responsable et il propose que Johanne, Lise et Pierrette soient élues respectivement aux postes de vice-présidente, trésorière et secrétaire. Elles sont toutes trois élues à l'occasion d'un vote à mains levées. Certains étudiants, dont Raymond, contestent l'élection et déclarent que le vote à mains levées comporte des vices de procédure. Ils proposent donc l'annulation de l'élection et la tenue d'un scrutin secret. Le groupe adopte ces propositions et procède à un vote secret, à l'issue duquel les trois mêmes personnes sont élues. Plusieurs étudiants continuent à se dire insatisfaits, alléguant que le premier vote a déterminé le second.

A la fin de la semaine, chaque équipe lit au groupe le rapport qu'elle a préparé dans le cadre de la situation d'apprentissage. Le rapport de l'équipe dont Raymond est animateur s'avère nettement supérieur à ceux des trois autres. Ceci amorce une discussion sur le fonctionnement des équipes et les insatisfactions ressenties dans le groupe. Certains étudiants déplorent, au cours de la discussion, le climat d'agressivité qui règne dans la classe. La tension diminue quelque peu au terme de l'après-midi.

Activités scolaires et culturelles

Dès le lundi, comme on sait, les animateurs proposent une situation de recherche au groupe. Il s'agit pour chacune des quatre équipes d'étudier l'emprunt ou l'épargne dans une caisse populaire ou une banque. Cette situation permet divers travaux dans chaque équipe ainsi que l'invitation d'un conférencier en classe. La plupart des étudiants affirment à la fin de la semaine avoir appris beaucoup de choses dans les démarches liées à cette situation.

Tout comme la semaine précédente, les étudiants désiraient cette semaine qu'un professeur leur donne une dictée. L'animateur prend alors un texte rédigé par un étudiant, dans le journal de classe, et le leur dicte. Il invite ensuite les étudiants à se diviser en triades, à étudier chacun des textes et à dresser une liste des principaux problèmes apparus dans ce travail. Chaque équipe communique ensuite au groupe ses principales difficultés, qui font l'objet de discussions et d'explications tant de la part du groupe que de l'animateur.

Les étudiants voulaient également faire de l'histoire et de la géographie. Le moment venu, l'animateur leur demande quels sont les principaux sujets d'actualité dans les journaux. Il est question, aussitôt, de la conférence fédérale-provinciale sur la constitution, qui se déroule à Ottawa. Plusieurs informations sont échangées dans le groupe au sujet de cette conférence. Ceci nous amène à nous interroger sur la géographie du Canada ainsi que sur l'histoire de la Confédération. Certains affirment qu'ils feront des recherches sur ces questions.

Lors de la séance de planification, les étudiants avaient décidé que l'après-midi du mercredi serait consacré à la géométrie, l'algèbre et la racine carrée. L'animateur leur propose alors de commencer par la racine carrée. Dès le départ, beaucoup éprouvent des difficultés à percevoir la différence entre les deux significations (géométrique et arithmétique) de la notion de carré. Les difficultés exprimées par plusieurs, en essayant de comprendre la technique pour extraire la racine carrée d'un nombre, amènent le groupe à s'interroger sur la nécessité d'apprendre cette technique. Quelques-uns affirment notamment qu'ils l'apprennent pour la troisième fois, qu'elle ne leur sert jamais dans la vie et qu'ils l'oublient d'une fois à l'autre. Plusieurs prennent donc la décision de l'ignorer. L'animateur forme alors une équipe avec les sept ou huit étudiants qui y voient quelque utilité et veulent l'apprendre, tandis que l'autre animateur explore quelques notions d'algèbre avec le reste du groupe.

Une innovation marque cette semaine l'un des cours d'anglais. Les animateurs proposent en effet aux étudiants, divisés en équipes, de traduire en français des articles tirés d'un quotidien de langue anglaise. On note que plusieurs cherchent à procéder à une traduction littérale du texte. Les animateurs font le tour des équipes et les encouragent à rendre en français le sens global de chaque phrase. Lors de l'évaluation de cette activité, la plupart des étudiants disent l'avoir trouvée très difficile.

On note enfin, cette semaine, que plusieurs étudiants se sont mis sérieusement à la tâche et ont organisé leur travail individuel. Ainsi, Philippe et Hubert ont signalé qu'ils dressaient une liste de mots français avec leur traduction en anglais, afin de développer leur vocabulaire. Pour sa part, Léonard a dit au groupe qu'il étudiait chaque soir dans un livre de conversation anglaise.

Expérience des animateurs

Les animateurs se préoccupent beaucoup, tout au

long de la semaine, du fonctionnement des équipes dans l'organisation de leurs recherches sur l'emprunt ou l'épargne dans les banques ou les caisses populaires. L'une des équipes se révèle incapable d'organiser ses tâches de façon efficace. Elle comprend Jean, Charles, Lise, Hubert et Paul. Ceci pose le problème de la formation des équipes. Les gens qui paraissent avoir le moins de ressources sont peu populaires auprès des autres membres du groupe et se retrouvent fréquemment ensemble au sein d'une équipe. Ils vivent beaucoup de difficultés et sont portés à s'accuser mutuellement de leurs échecs. Lise, qui a pourtant beaucoup de ressources, est incapable pour sa part de s'adapter au travail d'équipe. Elle est en continuelle opposition tant vis-à-vis des professeurs que des autres étudiants. Elle n'est toutefois pas la seule à contester l'action des animateurs ; d'autres étudiants le font en effet de plus en plus par des blagues et des taquineries, ou par l'expression de désaccords directs.

Au milieu de la semaine, les professeurs remarquent avec satisfaction que le groupe semble prendre de plus en plus sa situation en mains. Ils estiment également que la venue d'un conférencier aura été un moment important pour le groupe. Ce dernier s'est préoccupé de l'image qu'il projetait, a voulu contrôler ses membres dans une certaine mesure mais a finalement laissé chacun libre de poser les question qu'il voulait, tout en adoptant certaines normes de procédure pour garantir l'efficacité de la rencontre.

9.00		11.50 13.00		15.50
Initiation à l'animation : Evaluation de la semaine précédente	Planification de quelques activités pour la semaine en cours		Mathématiques à partir du budget	Français : lettre adressée à un représentant de la CECM
Français : lettre et dictée ; Correction et énumération des difficultés		Anglais	Evaluation de l'atelier d'anglais	Mathématiques : racine carrée et algèbre
Situation d'apprentissage : constitution et confédération			Planification d'une visite : prise de décisions et organisation	
Anglais : traduction, conversation ou rédaction	Situation d'apprentissage	Organisation de la visite à l'université	Visite à l'Université de Montréal	
Rédaction des rapports sur la visite	Mathématiques : règle de trois	Anglais	Lecture des rapports sur la visite à l'Université de Montréal	Discussion sur les relations interpersonnelles

Quatrième semaine

Organisation

La semaine débute par une séance d'évaluation des travaux accomplis la semaine précédente et la planification de quelques activités pour cette semaine. A cette occasion, après avoir fait un exposé sur le rôle de l'animateur, nous proposons que deux personnes du groupe aient l'occasion d'agir comme animateurs. Léonard et Jacques sont choisis pour animer respectivement ces deux activités et quelques autres se portent volontaires pour observer le fonctionnement du groupe et faire ensuite rapport de leurs observations.

Le problème d'organisation qui préoccupe le plus le groupe, cette semaine, a trait à sa visite à l'Université de Montréal. Nous devons prendre des décisions quant aux heures de départ et de retour, aux modalités du transport des étudiants et au déroulement même de la visite. Michel avait pris un certain nombre de décisions au sujet de cette visite. Les animateurs lui demandent de les soumettre à l'approbation du groupe, ce qu'il accepte de mauvaise grâce.

Nous proposons au cours de la semaine, à la suite de l'intérêt soulevé la semaine dernière par les questions constitutionnelles du Canada, une situation d'apprentissage qui porterait sur ce sujet. Peu de temps est consacré en classe à cette recherche. Les équipes doivent donc définir elles-mêmes leur mandat, se répartir des tâches et préparer un rapport qui sera communiqué au groupe la semaine suivante.

Interactions

Les activités d'animation proposées par les professeurs, le lundi matin, permettent au groupe de réfléchir sur divers types d'interventions. Les observateuurs font remarquer des différences de style entre Léonard et Jacques. Le premier n'a pas facilité l'adoption d'une procédure tandis que Jacques réussissait à faire participer tout le monde en aidant les silencieux à s'exprimer. Ces ateliers nous permettent aussi de constater que lorsque Michel n'est pas choisi pour diriger les travaux du groupe ou d'une équipe, il se retire ou boycotte l'activité en s'affairant à autre chose. Lorsque Léonard demande les impressions des gens sur sa façon d'animer, Michel oriente la discussion dans une autre direction ; il veut que les étudiants donnent leurs impressions sur la façon dont les professeurs animent la classe. Il parle du style caractéristique de chacun et exprime indirectement son insatisfaction à l'égard des attitudes d'un des animateurs. Il dit que quand cet animateur parle dans le groupe, c'est le brouhaha tandis que lorsque c'est l'autre, ce problème ne se présente pas. Il ajoute que l'un est surtout un « psychologue de groupe » et l'autre un « psychologue individuel », et qu'il confierait plus volontiers ses problèmes à ce dernier. Raymond affirme pour sa part que les différences de style entre les deux animateurs sont attribuables à leurs caractères. Certaines personnes, dit-il, vont donner l'impression d'être plus sévères et, par le fait même, vont retenir davantage l'attention de l'auditoire. Michel dit ne pas partager du tout cette perception des deux animateurs. Il trouve au contraire que c'est en parlant doucement, à voix basse, qu'un animateur retient plus que l'autre l'attention des membres du groupe. Quelques autres étudiants font part de leurs perceptions. Ainsi, Paul affirme qu'il a remarqué que l'animateur visé par Michel était plus direct que l'autre. Pour sa part, Johanne demande à Michel s'il pense que l'animateur concerné ne comprendra pas ses problèmes personnels. Michel répond qu'il n'a rien contre cet animateur mais qu'il lui inspire plus confiance en regard des problèmes de groupe qu'individuels. Les animateurs sentent bien que Michel vit des sentiments néga-

tifs à l'endroit de l'un d'eux, essaient de l'aider à les exprimer mais n'y réussissent pas.

Cependant, le vendredi après-midi, la discussion revient sur ce sujet. Michel demande d'abord la parole pour dire qu'il veut parler de son rôle d'administrateur du budget. Il a l'impression que ses décisions sont remises en question par le groupe. L'animateur concerné dit que cela s'adresse sans doute à lui car il a remis plusieurs décisions de Michel en question. Plusieurs étudiants demandent à Michel de préciser car ils ont l'impression qu'il cache quelque chose. Il n'en fait rien mais, à la pause-café, va voir l'animateur pour lui dire qu'il s'excuse . . ., tout comme s'il l'avait attaqué. L'animateur lui répond que beaucoup de choses se passent entre eux et qu'il faudrait en parler. Michel dit pour sa part qu'il y a un conflit de personnalité. Quelques minutes plus tard, l'animateur aborde lui-même la question en groupe. Il souligne que ça lui plaît que Michel puisse prendre beaucoup d'initiatives. Il ajoute toutefois qu'il éprouve parfois des réticences parce que Michel prend des intiatives qui, laissées à d'autres, pourraient leur permettre de réaliser des apprentissages. Il avoue également qu'il soupçonne parfois Michel de vouloir prendre sa place dans le groupe et qu'il n'aime pas ça. Là-dessus, Michel se fâche violemment et promet de ne plus dire un seul mot. Les animateurs donnent quelques exemples à Michel de situations où il a tenté de prendre leur place. Plusieurs étudiants font part de perceptions analogues. Michel affirme qu'il n'a jamais voulu prendre la place de personne et qu'il l'a fait sans y penser. Il nous parle un peu d'expériences passées et dit que c'est peut-être la vie de groupe qui l'énerve. Un peu plus tard, il se dit content d'avoir reçu ces impressions, ajoutant qu'il considère les animateurs davantage comme des compagnons que comme des professeurs. Paul exprime une perception analogue. A la fin de la journée, les animateurs jugent que cette discussion aura été un événement marquant pour le groupe en général, et pour Michel en particulier. La tension qui existait entre un animateur et Michel s'est dissipée et cette discussion leur a permis de se rapprocher beaucoup l'un de l'autre.

Activités scolaires et culturelles

Le lundi matin, les professeurs exposent quelques notions théoriques et pratiques sur les rôles assumés par un animateur démocratique dans un groupe. Ils proposent ensuite aux étudiants de se choisir un animateur pour la revision des activités de la semaine précédente. Léonard est élu animateur. Des observateurs sont placés en retrait et notent ses interventions à l'aide d'une feuille d'observation. Jacques est choisi comme animateur pour l'activité suivante : la planification de quelques demi-journées pour la semaine. Les discussions qui suivent ces deux séances d'animation permettent aux étudiants de faire plusieurs acquisitions en regard tant de l'animation que du travail de groupe.

A un autre moment, un animateur propose au groupe d'écrire la lettre qu'il doit envoyer à un représentant de la commission scolaire pour obtenir la somme de $250.00 allouée à la classe pour le mois courant. Les étudiants rédigent en équipes des lettres qui sont ensuite comparées en groupe. Il s'avère toutefois impossible de s'entendre sur un texte qui convienne à tous. C'est alors que les étudiants demandent à l'animateur d'en écrire un pour le lendemain. Il écrit la lettre et la donne le lendemain matin en dictée. La correction du texte en équipes fait réaliser à plusieurs qu'ils ont beaucoup de difficultés dans l'accord des participes passés. Le groupe explore un peu ces difficultés et se propose d'y revenir plus tard.

Nous notons à quelques reprises, au cours de la semaine, que certains étudiants jouent au « Scrabble » le midi. Ils disent apprendre de nouveaux mots de vocabulaire grâce à ce jeu, qui leur fournit l'occasion de faire des recherches dans les dictionnaires. Plusieurs travaillent aussi à la préparation du journal, dont les pages s'annoncent assez variées : articles sur la classe, caricatures, textes scolaires, mots croisés, etc... Nous remarquons également qu'un certain nombre d'étudiants ont commencé à apprendre la dactylographie. La machine à écrire est ainsi accaparée à presque tous les moments libres du groupe.

En mathématiques, l'animateur propose au groupe de travailler à partir du budget de la classe. Le groupe a déjà adopté un certain nombre de propositions relatives à la répartition des $250.00 mis à sa disposition pour le mois de février. L'animateur demande alors aux étudiants d'exprimer la proportion du montant global consacrée à chaque proposition. Les étudiants effectuent ce travail en équipes puis s'interrogent en groupe sur les fractions et les pourcentages.

La classe se divise en deux pour un autre atelier de mathématiques. Pendant qu'un groupe travaille avec un animateur sur le procédé d'extraction des racines carrées, une autre équipe s'initie, comme la semaine précédente, à l'algèbre en compagnie de l'autre professeur qui, en discutant avec les étudiants, essaie de leur montrer qu'ils font fréquemment de l'algèbre sans s'en rendre compte.

Il leur donne ainsi plusieurs exemples de situations de la vie courante où ils doivent résoudre des problèmes d'algèbre du premier degré à une ou deux inconnues. Après cet exposé, certains étudiants reconnaissent que l'algèbre leur apparait maintenant moins inaccessible.

En anglais, la groupe décide au début de la semaine de former des équipes de deux et de faire de la traduction. Un professeur forme les équipes en essayant de faire travailler ceux qui éprouvent le plus de difficultés en anglais avec ceux qui s'y sentent plus à l'aise. Les façons de travailler varient beaucoup selon les équipes et, lors de l'évaluation, plusieurs modifications sont proposées par les unes et les autres. On note particulièrement que Jacques est incapable de travailler avec quelqu'un d'autre ; il dit ne pouvoir rien apprendre avec une personne moins forte que lui en anglais. D'autres étudiants affirment apprendre beaucoup de choses en enseignant à quelqu'un d'autre.

Un matin, l'animateur salue les gens en anglais et leur présente le programme de la journée dans cette langue. Il leur propose aussi en anglais d'organiser leur cours de langue seconde sans parler le français. Il assume un rôle d'interprète à l'intention de ceux qui ne comprennent pas l'anglais et ne le parlent pas. Les étudiants décident de se diviser en équipes selon trois possibilités : ceux qui veulent converser en anglais, ceux qui veulent faire de la traduction écrite et ceux, enfin, qui veulent simplement chercher des mots dans les dictionnaires.

A un autre moment, l'animateur propose des sketches. Le groupe est divisé en équipes de deux ; celui qui s'exprime le mieux en anglais joue le rôle de professeur et l'autre est l'élève. Le professeur peut utiliser tout ce qu'il y a dans la classe pour aider son élève. Il peut indiquer des choses en les nommant en anglais ou encore faire des phrases simples qui décrivent ses gestes ou ceux des autres, puis ensuite inviter l'élève à répéter ou à lui répondre. Il s'agit donc d'explorer des situations concrètes dans lesquelles chacun peut être appelé à se débrouiller en présence d'anglophones.

Voyant l'intérêt soulevé par les questions constitutionnelles du Canada, les animateurs proposent cette semaine au groupe une situation d'apprentis-

sage pour guider leurs recherches. Ils remettent deux feuilles à chaque étudiant. L'une a trait au sujet abordé, en soulignant les divers aspects possibles, et l'autre expose une démarche qui pourrait être suivie par chaque équipe : choix d'un animateur et d'un secrétaire, position du problème, répartition des tâches, etc... Peu de temps est accordé en classe pour ce travail afin de favoriser les initiatives et les recherches personnelles.

On sait que le groupe organise aussi cette semaine une visite à l'Université de Montréal. Certains étudiants y voient surtout une partie de plaisir, d'autres une occasion d'apprendre plusieurs choses. Ainsi, quelques étudiants se promènent à l'université, crayon en main, et prennent des notes sur les renseignements fournis par le guide. Ils rédigent le lendemain un rapport sur leur visite, ce qui leur donne l'occasion d'améliorer leur style.

Expérience des animateurs

On sait l'importance des échanges qui se sont déroulés en groupe entre un animateur et Michel. L'attitude de ce dernier préoccupait les professeurs depuis le début de la semaine. Ils n'aimaient pas, entre autres, que Michel se donne un statut particulier : il pouvait se lever et sortir à tout moment, s'affairer à autre chose pendant un atelier, parler à quelqu'un alors qu'on discutait en groupe, etc... L'animateur qui a clarifié sa relation avec lui en est satisfait : il se sent en effet plus à l'aise pour intervenir dans le groupe et converser avec Michel. L'ambiguité de leurs rapports lui rendait le travail difficile depuis quelques jours. Il est content que l'autre animateur ait aidé Michel à clarifier ce qu'il vivait et lui ait donné l'appui suffisant pour tirer profit de son expérience.

En fin de semaine, les professeurs estiment que le groupe a évolué beaucoup au cours des derniers jours. Le conflit qui oppose Michel à Raymond devient plus ouvert dans le groupe. L'opposition de certains étudiants aux professeurs se manifeste aussi plus directement. Enfin, le climat change, devient un peu plus intime et permet à plusieurs de créer des liens. Cependant, les animateurs se sentent de plus en plus démunis face au français et aux mathématiques. Il leur paraît très difficile d'innover dans ces domaines, à cause des stéréotypes dont les étudiants ont hérité de la « petite école ». Il leur semble plus facile, par contre, de vivre avec les étudiants des situations nouvelles en anglais ou encore en histoire et en géographie.

9.00		11.50	13.00		15.50
Géométrie	Evaluation de la semaine précédente ; initiation à l'animation	Planification des activités de trois demi-journées	Prise de décisions au sujet d'une visite	Français : accord des participes passés	Situation d'apprentissage
Actualité	Français : accord des participes passés	Mathématiques : règle de trois et et décimales	Organisation de la visite	Visite d'une brasserie	
Travail en équipes : français, anglais ou mathématiques		Mise en commun	Evaluation de la visite	Anglais : conversation, traduction, vocabulaire	Arithmétique et algèbre
Exposé et discussion sur la rédaction de rapports	Rédaction du rapport sur la situation d'apprentissage		Films sur la bourse et la police fédérale		Evaluation des films ; Arithmétique
Mathématiques		Discussion sur le fonctionnement du groupe	Evaluation de la semaine et discussion sur le fonctionnement du groupe		

Cinquième semaine

Organisation

Le groupe procède le lundi matin à la revision de ses activités de la semaine précédente. Il choisit Raymond comme animateur pour ce travail. Trois observateurs sont aussi choisis pour observer l'un ou l'autre des points suivants : la participation des membres, les interventions de l'animateur et la tâche accomplie par le groupe. Le travail de l'animateur consiste à aider le groupe à dresser un inventaire des notions vues et des notions apprises la semaine précédente. Cette activité suscite beaucoup d'interactions, comme nous le verrons dans la section suivante.

Le groupe doit ensuite planifier les activités de trois demi-journées pour cette semaine. Il s'interroge notamment sur la possibilité d'effectuer une autre visite et d'organiser une projection de films en classe. Après avoir retenu les deux possibilités, le groupe essaie de déterminer l'objet de sa visite.

Certains parlent d'un centre d'arts et d'autres d'une brasserie. Le groupe se prononce finalement en faveur de cette dernière. Cette initiative soulève divers problèmes d'organisation, liés entre autres à l'horaire et au transport et, une fois de plus, Michel a pris un certain nombre de décisions qui sont remises en question par le groupe.

Un autre type de problèmes d'organisation se pose aux étudiants, cette semaine, alors qu'un animateur leur propose un matin de se grouper en quatre équipes et de se donner des tâches pour la matinée. La répartition dans les équipes doit se faire en allant inscrire son nom dans l'une des quatre colonnes tracées au tableau. L'animateur précise que les équipes ne peuvent pas contenir plus de cinq membres, qui doivent se déterminer un mandat commun et se choisir un secrétaire qui, en fin de matinée, fera rapport au groupe du travail accompli et de la démarche poursuivie par l'équipe.

Raymond, Michel et Paul sont les premiers à aller inscrire leurs noms au tableau, dans des colonnes différentes. Les autres y vont ensuite à tour de rôle. Jean, Philippe, Charles et Hubert sont les derniers à effectuer leur choix. Nous constatons alors qu'une équipe ne comprend que trois membres : Johanne, Paul et Jean. Raymond se joint à eux. Alors que deux autres équipes se mettent à travailler sur des tâches strictement scolaires et que la troisième est incapable d'organiser son travail, la première décide de rédiger un rapport commun, en anglais, sur la visite faite la veille dans une brasserie. Johanne trace l'historique de la brasserie, Paul rédige un texte sur les substances nécessaires à la fabrication de la bière, Jean fait une caricature et Raymond assure la coordination de ces travaux tout en préparant une introduction et une conclusion.

Il faut signaler, en terminant cette section, que la plupart des étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à organiser leurs travaux personnels en fonction de leurs objectifs. La plupart ne travaillent pas du tout ou peu à la maison. Quelques-uns cependant — Léonard, Yves, Johanne, Réal et Philippe — travaillent tous les soirs et suivent un programme d'études qu'ils ont élaboré eux-mêmes. Aussi, Yves, Gaston et Pierrette se sont inscrits à un cours d'anglais qu'ils suivent en groupe deux fois la semaine.

Interactions

La rivalité entre Michel et Raymond continue à préoccuper la classe. Le lundi matin, au terme de l'activité pour laquelle Raymond a assumé le rôle d'animateur, ce dernier rejette les remarques formulées par Michel, qui était observateur. Le conflit

entre les deux se manifeste plus ouvertement mais il demeure impossible de le clarifier vraiment. Lors de cette discussion, cependant, certains étudiants soulignent que plusieurs difficultés du groupe sont liées à la relation de Michel et de Raymond.

Lors de l'activité visant à juger de l'opportunité d'aller visiter une brasserie, les professeurs notent que quelques étudiants veulent y aller à tout prix pour consommer de la bière et que ces derniers pressent le groupe de prendre une décision dans ce sens. Ils remarquent également que Jacques reste une fois de plus isolé du groupe, disant que ses confrères manquent de sérieux et ne sont que des enfants.

Cette visite s'avère toutefois pour plusieurs une occasion de se rapprocher d'autres personnes dans un climat de détente. Raymond se manifeste sous un tout autre jour : il est blagueur, jovial et taquin ; il ne paraît pas du tout froid et intransigeant comme en classe. Pour sa part, Jacques paraît s'amuser beaucoup jusqu'au moment où un animateur le lui fait remarquer ; il se retire alors dans un coin et adopte un air malheureux. Pour plusieurs étudiants, c'est l'occasion de s'adresser aux professeurs de façon plus directe, de les affronter ou de se rapprocher d'eux.

La lecture du rapport de l'équipe dont Raymond était animateur, le lendemain, met de nouveau à jour la rivalité qui oppose ce dernier à Michel. Les animateurs essaient une fois de plus de les aider à clarifier la situation, mais sans succès.

L'évaluation de cette visite fait aussi vivre au groupe une expérience d'échec. Les animateurs commencent l'analyse en rappelant au groupe les motifs allégués pour faire cette visite. Plusieurs y voyaient l'occasion de faire des mathématiques ou du français dans la rédaction de leurs rapports. Or, seulement quatre personnes ont préparé un rapport sur leur visite. Certains étudiants partagent le pessimisme des animateurs, à la suite de cette activité, tandis que d'autres se disent fort satisfaits des échanges qu'elle a permis. Pour leur part, les animateurs réitèrent l'importance, lors de telles visites, d'être conscients des objectifs poursuivis. Tout au long de cette discussion, Michel, qui avait organisé la visite, se sent manifestement visé par l'opposition exprimée dans le groupe. Il introduit soudainement des informations sur sa vie personnelle qui paralysent le groupe. Il annonce en effet que sa femme a demandé le divorce, qu'il ne veut rien savoir du groupe et qu'il reste en classe seulement pour les $75.00 que cela lui rapporte. Les animateurs essaient de l'aider à supporter cette expérience. Malheureusement, les difficultés conjugales de Michel surviennent à un moment où il est assez impopulaire dans le groupe, à cause de ses attitudes dominatrices. Michel exprime quand même du soulagement après avoir communiqué son expérience et termine la discussion avec quelques blagues.

Une discussion très violente se déroule en classe le vendredi. Pendant qu'un animateur résoud un problème d'arithmétique au tableau, Paul et Lise, qui lui ont posé des questions à ce sujet, ne semblent pas attentifs. Pour sa part, Paul mange un sandwich. Ceci irrite plusieurs étudiants, particulièrement Raymond, qui intervient violemment et annonce qu'il proposera la semaine suivante que tous les indisciplinés soient envoyés dans une autre classe. Les animateurs proposent alors au groupe de discuter de la situation. Raymond insiste sur sa proposition de tenir un référendum à ce sujet. Michel lui dit que les gens visés vont le haïr, ce à quoi Raymond réplique que ça ne lui fait rien, qu'il s'est fait détester toute sa vie. « Des sentiments, moi, je n'en ai pas », ajoute-t-il. S'adressant ensuite directement à Paul, Raymond lui dit qu'il va prendre la porte. Paul quitte la classe les lar-

mes aux yeux, après avoir refusé l'offre que lui faisait un professeur de discuter avec lui de ce qu'il avait vécu au cours de l'après-midi. La discussion se termine dans la confusion et l'insatisfaction est générale au moment où les membres du groupe se laissent pour la fin de semaine.

Activités scolaires et culturelles

Le lundi, un animateur utilise un dessin fait au tableau par Jean-Luc, le vendredi précédent, pour montrer qu'on peut apprendre beaucoup de choses en observant ce qui nous entoure. Ce dessin comporte une foule de figures géométriques. Des recherches s'organisent en classe pour identifier ces figures et elles constituent l'occasion, pour plusieurs, de voir ou de reviser certaines notions de géométrie.

Il devient toutefois de plus en plus difficile de faire des mathématiques en groupe. L'anxiété et la rivalité font rapidement oublier aux étudiants les diverses décisions prises par le groupe au sujet de la discipline. Ils travaillent donc en petites équipes sur des problèmes relatifs à l'application de la règle de trois. Paul et Charles accusent beaucoup de retard sur le groupe dans ce domaine. Les animateurs réalisent que plusieurs ne comprennent rien du système décimal, mais n'en sont pas conscients. Ces étudiants se refusent à toute remise en question de leurs connaissances.

En français, diverses recherches ont été faites en équipes sur l'accord des participes passés. Après avoir inventé des phrases, chacun essayait d'y faire accorder les participes passés et l'équipe procédait ensuite à une mise en commun des travaux individuels. Lors d'évaluations faites en groupe, un animateur fait des exposés sur les accords avec ou sans auxiliaire.

Divers travaux sont accomplis en anglais au cours de la semaine. Certains étudiants se groupent pour traduire en français le rapport rédigé en anglais par une équipe, tandis que d'autres conversent, traduisent des mots ou des phrases du français à l'anglais.

Un matin, un animateur commence la journée en demandant aux gens s'ils savent ce qui s'est passé la veille au parlement fédéral. Plusieurs sont au courant de la défaite subie par le gouvernement libéral en chambre. Ceci entraine une longue discussion sur le fonctionnement du parlement canadien et conduit à des comparaisons avec les régimes d'autres pays.

Le jeudi, les étudiants doivent préparer en équipes leurs rapports sur la situation de recherche élaborée au sujet de la Constitution du Canada. Un animateur aide d'abord le groupe à préciser ce que peuvent contenir de tels rapports. Bien que le plupart ne semblent pas intéressés par cette activité, celle-ci permet néanmoins de faire ressortir, au tableau, les grandes lignes d'un rapport.

Le jeudi après-midi, comme on sait, les étudiants organisent une projection de films en classe. Nous voyons deux films : l'un sur la bourse et l'autre sur la police fédérale. La discussion qui suit nous permet de constater avec déception que ces films ne nous ont pas appris beaucoup et qu'ils ne nous permettent pas de faire des mathématiques, contrairement à ce qui était prévu. Les professeurs insistent, tout comme ils l'avaient fait à la suite de la visite à la brasserie, pour que le groupe, à l'avenir, puisse se fixer des objectifs réalistes lorsqu'il prend des initiatives.

En ce qui concerne la visite à la brasserie, elle demeure l'occasion, pour certains, d'apprendre diverses choses. Le guide est harcelé de questions et certains étudiants prennent des notes sur tout

ce qu'ils voient : pièces, machines, tuyaux, etc... Il semble toutefois que certains fassent un peu de zèle, afin de montrer qu'ils n'ont pas désiré cette visite dans le seul but de consommer de la bière...

A la fin de la semaine, plusieurs étudiants se disent insatisfaits des apprentissages réalisés jusqu'à présent en classe. Certains étudiants affirment toutefois avoir fait plusieurs acquisitions et reprochent aux autres de ne pas accomplir suffisamment de travaux personnels.

Expérience des animateurs

Un jour, cette semaine, tandis qu'un professeur est insatisfait du travail qu'il accomplit dans le groupe et se sent déprimé, l'autre est gai et confiant. Il y a une nette différence entre leurs expériences et leurs perceptions respectives de la situation. À la fin de la journée, le consultant les aide à clarifier leurs expériences. Il ressort de cette discussion que l'un assume beaucoup plus que l'autre les rôles relatifs au contrôle du groupe. Aussi, il voudrait que son confrère intervienne plus souvent au niveau des objectifs, des décisions de groupe et de la discipline. Il n'aime pas l'image qu'il crée dans le groupe depuis quelque temps : il passe pour un professeur autoritaire qui punit et devant qui il faut être sur ses gardes. Les deux animateurs en viennent ainsi à parler de la rivalité qu'ils vivent l'un vis-à-vis de l'autre dans le groupe. C'est la première fois qu'ils abordent cette question ouvertement et ils trouvent cela pénible. Cependant, ils expriment beaucoup de satisfaction à la suite de ces clarifications. Cet échange leur permet de se rapprocher beaucoup l'un de l'autre.

Par ailleurs, les animateurs n'aiment guère l'habitude prise par le groupe de réserver le vendredi après-midi pour le « lavage du linge sale », selon l'expression employée par les étudiants eux-mêmes. Ils craignent que les gens en viennent à toujours attendre au vendredi pour communiquer leurs sentiments. Les insatisfactions risquent ainsi de s'accumuler et de nuire considérablement à l'évolution du groupe. Il leur semble toutefois que cette structure, adoptée par le groupe, réponde pour plusieurs à un besoin de circonscrire les moments pénibles. Ils jugent donc nécessaire de n'aborder les questions conflictuelles en groupe qu'avec beaucoup de prudence.

9.00		11.50	13.00		15.50
Exposé sur l'évolution du groupe	Planification des activités pour deux demi-journées	Lecture des rapports sur la situation d'apprentissage	Situation d'apprentissage sur les programmes de travail personnels		
Travail en mathématiques, en anglais ou en français		Mise en commun des travaux des équipes	Situation d'apprentissage sur les programmes de travail personnels	Mise en commun des travaux des équipes	
Travaux scolaires	Mise en commun des travaux des équipes		Mathématiques : rapport d'impôt sur le revenu ; fractions	Evaluation de la journée	
Travaux scolaires	Mise en commun des travaux des équipes	Travail en anglais	Situation d'apprentissage sur les programmes de travail personnels	Evaluation de la journée	
Situation d'apprentissage sur les programmes de travail personnels			Evaluation de la semaine		

Sixième semaine

Organisation

Au début de la semaine, les animateurs proposent au groupe de planifier les activités de deux demi-journées à partir d'un inventaire des besoins ressentis dans le groupe. Ils formulent cette proposition parce qu'ils ont l'impression que les planifications ne consistent habituellement qu'à remplir les horaires avec quelques matières scolaires. Cependant, les seuls besoins exprimés dans le groupe sont des « besoins d'anglais et de mathématiques ». Le groupe décide alors de consacrer une demi-journée aux mathématiques et l'autre à l'anglais.

Au début de la semaine aussi, les professeurs proposent une situation d'apprentissage qui permettra à chaque étudiant de préciser ses objectifs et d'élaborer un programme de travail personnel. En plus de viser à l'organisation du travail que chacun doit faire avant la fin de l'année, puis à en déterminer la démarche, cette situation comporte aussi une nouvelle structure de travail. En effet, dorénavant, la première heure de chaque jour sera consacrée à la discussion, en équipes, des difficultés rencontrées par chacun dans l'application de son programme. Après cette discussion, chacun communiquera au secrétaire de l'équipe ce qu'il entend faire le soir, pour respecter les exigences qu'il s'est lui-même fixées. Chaque étudiant est libre de travailler ou pas, mais il doit communiquer sa décision au secrétaire de l'équipe. Le lendemain matin, chacun dit ce qu'il a réalisé et vérifie ainsi dans quelle mesure il atteint ses objectifs immédiats. Cette situation ne soulève pas beaucoup d'enthousiasme mais le groupe décide néanmoins d'y travailler.

Il est question du budget de la classe plus tard au cours de la semaine. Robert suggère qu'une certaine somme soit consacrée à l'achat de livres de mathématiques pour tous les étudiants. « La classe ne dispose à l'heure présente que de cinq livres. Plusieurs affirment qu'il ne faut pas dépenser l'argent du groupe pour l'achat de manuels scolaires. Un animateur informe alors le groupe qu'il est possible d'obtenir pour chacun des mois ultérieurs de l'expérience la somme de $250.00 allouée le premier mois. Le groupe continue à discuter de la possibilité d'acheter des livres, mais n'aboutit à aucune décision.

Interactions

Le climat est très lourd en classe au début de la semaine. La plupart des étudiants demeurent préoccupés par ce qui s'est passé le vendredi précédent, marqué par des échanges violents notamment entre Raymond et Paul. Les gens sont maintenant passifs et silencieux. Interrogé sur son silence par un animateur, Raymond déclare qu'il ne parle plus parce qu'il est insatisfait du groupe qui, ajoute-t-il, « n'a pas pris la décision d'en finir avec les gens qui nuisent à la bonne marche de la classe ». L'animateur converse avec lui à la pause-café et Raymond participe de nouveau peu à peu aux travaux du groupe.

Aussi, l'enthousiasme est bien mince lorsque les professeurs proposent la nouvelle situation d'apprentissage. Jacques s'y oppose carrément et les autres membres de son équipe : Paul, Yves et Michel, silencieux, semblent être d'accord avec lui.

Le groupe reprend toutefois son travail avec vigueur le mardi matin. Trois des quatre équipes travaillent beaucoup à l'élaboration de leurs programmes de travail. Seule l'équipe de Jacques, Paul, Yves et Michel ne travaille pas. D'ailleurs, l'animosité croit peu à peu, au cours de la semaine, entre cette équipe et le reste de la classe. Lors d'une

séance d'évaluation, Raymond s'en prend notamment à Yves, qui devient rouge de colère et profère des menaces en lui disant de se mêler de ses affaires. Un peu plus tard, le même jour, Raymond annonce aux professeurs qu'il a rencontré un membre de la direction, après cette altercation, et a demandé l'autorisation de changer de classe. Son interlocuteur lui a répondu qu'il devait d'abord en parler aux animateurs. Ces derniers en discutent avec Raymond et lui font remarquer qu'il se fâche souvent et attaque des personnes, après quoi il se retire et exprime le désir de changer de classe. Un animateur aide ensuite Raymond à explorer ce qu'il vit dans la classe, ce qui l'amène à modifier sa décision et à désirer continuer à faire partie du groupe.

Le conflit entre l'équipe dissidente et le reste du groupe persiste encore à la fin de la semaine. Beaucoup d'étudiants en expriment leur mécontentement. Les membres de l'équipe réclament pour leur part le droit de faire ce qui leur plaît et disent ne pas comprendre l'impact que produit leur attitude sur le groupe.

Les animateurs remarquent par ailleurs que Pierrette paraît très tendue tout au long de la semaine. Elle veut à tout prix apprendre l'anglais mais n'ose pas essayer de converser avec les autres membres du groupe, de peur d'être ridiculisée. Le jeudi, elle éclate en sanglots pendant un atelier d'anglais. Un animateur se retire avec elle à l'extérieur de la classe et l'aide à communiquer son expérience. Elle parle de ses problèmes conjugaux, affirmant que son mari s'impatiente et refuse de lui donner la traduction anglaise de mots français. Elle dit se sentir mieux après cet échange mais les professeurs croient qu'elle est aussi en rivalité avec Anne, qui est considérée la plus jolie femme de la classe et la plus populaire auprès des hommes.

Activités scolaires et culturelles

Les animateurs donnent au début de la semaine des notions théoriques sur la dynamique des groupes. Ils parlent de façon plus spécifique des conflits de leadership qui peuvent survenir dans les classes où l'influence n'est pas entièrement exercée par les professeurs. Dans ces cas, le leadership est réparti entre les membres et ceci entraîne de nombreux conflits. Les animateurs comparent le groupe aux classes traditionnelles et soulignent que les conflits de leadership causent des tensions et que les gens ont souvent tendance à rechercher des coupables.

Un peu plus tard, dans le but de favoriser la résolution des problèmes actuels du groupe, les animateurs proposent une situation qui permettrait à chacun de se construire un programme de travail personnel. Chaque étudiant doit préciser ses objectifs et faire un inventaire, en parcourant les programmes scolaires, des notions qu'il doit apprendre d'ici à la fin de l'année. Il doit donc se tracer un programme global puis un programme pour le mois qui vient, y compris une liste de travaux quotidiens. L'élaboration de ces programmes personnels occupe une large partie du temps, cette semaine.

Le travail en équipe fait le matin, à la première heure, plaît à plusieurs étudiants. Ainsi, le mardi matin, tous travaillent avec tellement d'ardeur qu'ils oublient la pause-café de 10 heures. Ils laissent leur travail à 11 heures et, après une pause de quelques minutes, en communiquent les résultats au groupe, exprimant tous beaucoup de satisfaction.

Expérience des animateurs

La présentation des notions théoriques, le lundi, a pour but de permettre aux étudiants d'identifier et d'intégrer ce qui est vécu en groupe depuis un certain temps, et surtout ce qui s'est passé le vendredi précédent. On se souvient de l'échan-

ge de propos violents entre certains membres, particulièrement Raymond, Paul et Lise. Les animateurs craignent que la solution choisie par le groupe pour régler ses conflits, ne soit la recherche de coupables, de boucs émissaires.

À la fin de la première journée de cette sixième semaine, les animateurs sont très déprimés : ils ont eu l'impression, toute la journée, de devoir tirer le groupe et ils en sont exténués. Ils sont aussi très déçus de l'attitude de Jacques qui, bien qu'étant l'un de ceux qui exigent le plus au plan scolaire, s'est opposé radicalement à l'élaboration de programmes de travail personnels, comme le proposaient les professeurs.

Plus la semaine avance, plus ils sont préoccupés par l'opposition de plus en plus manifeste de l'équipe de Jacques, Michel, Yves et Paul. Michel et Yves, qui avaient jusqu'à présent organisé leurs travaux personnels, se sentent lésés de voir les animateurs proposer une nouvelle formule, tout comme s'ils méconnaissaient leurs réalisations antérieures. Les animateurs comprennent différemment les attitudes de Paul et de Jacques : ces derniers, à leur avis, se définissent en effet souvent à l'encontre des décisions du groupe. Aussi, Jacques s'oppose souvent de façon directe à toute forme d'autorité tandis que Paul exprime son opposition en se faisant un point d'honneur de ne jamais apporter un livre à la maison. Cette situation permet aussi à Michel, selon les animateurs, d'exercer un certain leadership auprès de quelques étudiants et, de ce fait, de rivaliser avec les professeurs. Les accrochages verbaux sont fréquents durant la semaine et la tension ne cesse de grandir entre cette équipe et le reste de la classe.

Les animateurs sont par ailleurs préoccupés par Marc, qui est bouleversé par le décès de sa mère et ne peut s'intégrer à l'activité du groupe. Après avoir longuement discuté de son expérience avec un animateur, Marc décidera, la semaine suivante, de quitter la classe définitivement.

9.00		11.50	13.00		15.50
Travaux scolaires	Planification des activités de trois demi-journées	Mathématiques : impôt sur le revenu : pourcent	Activité libre		Evaluation de la journée
Travaux scolaires	Mathématiques : impôt sur le revenu : problèmes de raisonnement		Mathématiques : problèmes de raisonnement		Discussion sur le fonctionnement du groupe
Travaux scolaires	Anglais		Français : dictée, correction et analyse	Evaluation de l'atelier de français	Discussion sur quelques problèmes d'organisation
Travaux scolaires	Préparation du budget ; discussion sur le fonctionnement du groupe		Discussion sur le fonctionnement du groupe		
Travaux scolaires	Mathématiques ou anglais		Préparation du budget : énumération des besoins et des moyens		

Septième semaine

Organisation

A l'instar des semaines précédentes, les animateurs demandent le lundi aux étudiants de planifier les activités de quelques demi-journées pour cette semaine. Ils insistent une fois de plus pour que les activités soient choisies en fonction des besoins du groupe. Pour ce, ils proposent de procéder d'abord à une énumération des besoins des participants. Encore une fois, les besoins exprimés ont trait aux mathématiques et à l'anglais.

La composition des équipes est laissée encore cette semaine à l'initiative des étudiants. La seule norme donnée par les animateurs stipule qu'aucune équipe ne doit être composée de plus de cinq étudiants. Jacques, Yves et Paul se groupent de nouveau et affirment que Michel, bien qu'absent de la classe, désire se joindre à eux. Un étudiant assez effacé, Hubert, exprime aussi le désir de faire partie de cette équipe.

Divers problèmes d'organisation sont abordés au cours de la semaine : achat de stencils, propreté de la classe, entrée et sortie des livres, achat de livres de mathématiques et administration de la bibliothèque. Il importe, pour les animateurs, que le groupe ne prenne des décisions, même en regard de problèmes mineurs, qu'avec le plus d'informations possible et qu'après avoir envisagé toutes les solutions possibles.

Plusieurs heures sont aussi consacrées, cette semaine, à la préparation du budget de la classe. Nous nous interrogeons d'abord sur la répartition des argents ainsi que sur les responsabilités assumées par diverses personnes dans les achats. Lorsqu'il est question du budget proprement dit, le vendredi, les animateurs proposent qu'en équipes d'abord, et ensuite en groupe, on procède à une énumération des besoins et des problèmes auxquels on aimerait apporter des solutions à l'aide de ce budget, ainsi qu'à une énumération des solutions à ces problèmes ou des moyens propres à satisfaire ces besoins.

Interactions

Jacques, Paul et Yves manœuvrent dès le lundi matin pour former de nouveau équipe avec Michel. Ceci n'est toutefois pas relevé dans le groupe, où règne un climat de détente. La journée est marquée par une activité libre, au cours de laquelle plusieurs étudiants centrent leur travail sur la réalité du groupe et les interactions entre ses membres. Le dessin devient ainsi un instrument populaire pour échanger des impressions les uns sur les autres. Ainsi, quelqu'un dessine un ressort et le nomme Philippe, qui ne cesse de bouger sur sa chaise en classe. Un autre étudiant ajoute un insigne de shérif à un cowboy déjà dessiné et inscrit en-dessous le prénom de l'un des animateurs. Seul Jacques demeure isolé au cours de cette *activité*. Tous les autres travaillent beaucoup et y trouvent un grand plaisir. Cependant, au moment de l'évaluation en groupe, il y a une période de blagues qui exprime une certaine détente mais aussi un peu de malaise. Ainsi, certains trouvent le produit de cette activité « infantile » et « niaiseux ». « On dirait qu'on est dans une maternelle », affirme un étudiant. Les gens disent quand même s'être bien amusés.

Cette semaine, la rivalité est plus forte que jamais dans le groupe. Durant les ateliers de mathématiques, une seule chose importe : trouver la réponse au plus tôt et la dire à tout le monde. On se lance des défis, on s'insulte à l'amiable, on ne cherche pas à comprendre mais seulement à trouver les bonnes réponses.

Cependant, le climat de la classe permet maintenant que les gens expriment librement leurs préférences interpersonnelles, notamment dans les cours d'anglais, qui se déroulent à deux, trois ou quatre personnes. Aussi, plusieurs étudiants, même parmi les plus réfractaires, commencent à oser parler en anglais et ils reçoivent de l'aide de ceux qui s'expriment avec le plus de facilité. Raymond est notamment toujours disponible pour faire profiter les autres de ses connaissances. Paul, qui s'exprime pour sa part assez facilement en anglais, est également très attentif aux difficultés des autres, sait les mettre à l'aise et utiliser son imagination pour leur apprendre l'anglais de mille et une façons.

Au terme d'une activité de français, qui s'était déroulée en équipes, Henri dénonce l'attitude de Robert. Celui-ci aurait refusé de travailler et empêché l'équipe d'accomplir ses tâches. Robert tente de se justifier et les animateurs le trouvent très défensif. Ils essaient toutefois d'explorer la situation avec lui mais en éprouvent beaucoup de difficultés, trouvant tous deux Robert antipathique.

Par ailleurs, si on excepte Jacques, qui est incapable de s'intégrer au groupe, ainsi que Lise, qui a continuellement une attitude négativiste à l'endroit du groupe et des professeurs, un étudiant continue à être une source d'inquiétude constante pour les deux animateurs. Il s'agit de Marc, qui ne vient plus en classe que de façon très irrégulière. Par contre, les animateurs remarquent que Philippe n'est plus le même étudiant. Il est maintenant très actif en classe et se taille une place dans le groupe, notamment depuis que nous lui avons confié la responsabilité de contrôler divers articles de classe. L'activité du groupe semble d'ailleurs occuper une place de plus en plus grande dans sa vie. Par contre, Robert, comme nous l'avons déjà dit, en ennuie plusieurs, y compris les animateurs, qui éprouvent beaucoup de difficulté à l'accepter. Il se plaint qu'il n'apprend pas mais trouve toujours un prétexte pour se soustraire à toute activité exigeant des efforts.

La préparation du budget en groupe provoque plusieurs réactions négatives. La plus remarquable

est celle de Gaston qui, pour la première fois, exprime son insatisfaction et estime qu'il n'a rien appris depuis le début de l'année. Ceci crée un grand malaise dans le groupe. Quelques étudiants se retirent et vont s'affairer à autre chose dans un coin. Au terme d'une longue discussion, à laquelle plusieurs ont participé, Michel, qui est pris à partie par Yves parce qu'il s'est retiré du groupe, affirme qu'il ne s'est dit que des balivernes depuis le début de la discussion. Il blesse ainsi plusieurs personnes dont Anne, qui pique une colère, et Pierrette, qui verse des larmes de rage. Les animateurs essaient de clarifier la situation et Paul s'avère alors une grande ressource pour le groupe : il est très sensible et perçoit très bien le climat émotif du groupe. Il parle de façon imagée et reflète toujours ce qui se passe sur le plan émotif dans le groupe. Pour sa part, Anne exprime pour la première fois des sentiments en groupe. Jusqu'à présent, elle était si tendue et anxieuse qu'elle n'en dormait plus la nuit. Elle prenait des somnifères, faisait des cauchemars et ne parvenait pas à se détendre. Elle n'éprouve plus ces difficultés après avoir réussi à exprimer ses sentiments au groupe. C'est par ailleurs un dur coup porté à la popularité de Michel, qui était déjà à la baisse depuis un certain temps. Il essaie de s'excuser et de consoler Pierrette, mais il le fait de façon si malhabile qu'il ne réussit qu'à envenimer la situation. C'est une journée pénible pour tout le monde. Elle permet toutefois la création d'un climat d'intimité sans précédent.

Activités scolaires et culturelles

L'activité libre dont il est question plus haut a pour but de favoriser le plus de formes d'expression possible dans la classe. Nous proposons toutefois un dénominateur commun : faire quelque chose qui puisse être communiqué au groupe de quelque façon. Deux étudiants colorent des carreaux sur papier et inscrivent en anglais et en français les noms des couleurs. Quelques-uns dessinent des figures géométriques. Léonard dessine un rapporteur d'angles et en indique les degrés. Charles fait un tableau bilingue des jours de la semaine. Une équipe construit une série de tableaux intitulés « La clef du succès » et dans lesquels sont décrits tous les caractères, phénomènes et problèmes rencontrés dans un groupe. Enfin, un animateur commence un dessin qui est ensuite complété par Jean et d'autres étudiants puis utilisé, ainsi que nous l'avons déjà mentionné, comme une façon de se communiquer les uns les autres nos impressions.

Un autre jour, certains étudiants remplissent leurs rapports d'impôt sur le revenu pendant que les autres étudient la notion de pourcentage avec l'autre animateur. Les manifestations de rivalité continuent à être très nombreuses et intenses dans les ateliers de mathématiques. Certains ne lisent même plus les problèmes : ils alignent des chiffres et effectuent toutes sortes d'opérations jusqu'à ce qu'ils parviennent aux bonnes réponses. Yves et Paul sont les champions de cette méthode. Un après-midi, les membres du groupe essaient de résoudre le problème suivant, écrit par un étudiant au tableau : « Quatre-vingts pintes de lait correspondent à 20% des ventes hebdomadaires d'un laitier. À combien de pintes de lait se chiffrent ses ventes hebdomadaires? » Après avoir lu le problème, Paul, qui connaît la réponse, multiplie 80 par 20. Constatant que ce n'est pas la bonne réponse, il divise par quatre, affirmant que les laitiers passent le lait quatre fois par semaine, et obtient ainsi la « bonne réponse ». Pour pallier cela, les animateurs structurent certaines activités de mathématiques de la façon suivante : on écrit les raisonnements seulement, on n'utilise aucun chiffre, on ne cherche pas la réponse, on dit simplement comment s'y prendre pour la trouver.

Plusieurs n'arrivent pas à respecter cette consigne. Ils cherchent d'abord la réponse et écrivent ensuite le raisonnement. Pour eux, faire des mathématiques sans trouver de réponse est idiot, ennuyeux et inutile.

En anglais, c'est la conversation en petites équipes qui demeure la formule la plus populaire. La plupart éprouvent maintenant beaucoup moins de gêne à s'exprimer en anglais devant d'autres membres du groupe. Certains étudiants, Henri particulièrement, font d'ailleurs des progrès remarquables. Il faut aussi mentionner Philippe qui, au début, ne possédait que quelques mots d'anglais et peut maintenant converser un peu au sujet de ses sports favoris, la chasse et la pêche.

Les activités de français se font de plus en plus en équipes car les animateurs éprouvent beaucoup de difficulté à créer des situations ou à saisir les occasions qui permettraient de faire du français en groupe. L'une des activités, cette semaine, est structurée de la façon suivante. Le groupe se répartit d'abord en équipes de trois. Chaque équipe choisit une personne qui donnera une dictée à l'aide d'un texte rédigé par un participant. Les trois étudiants corrigent ensuite la dictée et s'interrogent sur chacune des erreurs commises, dans le but d'améliorer leur façon de rédiger. Les étudiants analysent ensuite le texte aux points de vue logique et grammatical. Réunis ensuite en groupe avec les animateurs, les étudiants font une synthèse des notions vues au cours de l'activité et discutent des difficultés auxquelles ils ont fait face. Ainsi, le travail de groupe n'intervient pour cette activité qu'au niveau de l'évaluation ou de la synthèse.

Les professeurs remarquent que cette activité faite en équipes stimule la rivalité entre plusieurs étudiants. Ainsi, dans une équipe composée de Pierrette, Anne et Yves, ce dernier dicte à ses consœurs un texte qu'il s'est fait lui-même donner en dictée plus tôt au cours de la semaine. Il compare ses résultats aux leurs, lit les textes plusieurs fois pour y trouver des fautes et demande à un animateur de les relire. Anne et Pierrette font de même l'une pour l'autre.

Expérience des animateurs

En cette fin de semaine, les animateurs sont heureux d'avoir réalisé un objectif formulé la semaine précédente : introduire des activités de détente pour pallier les moments difficiles que connaît le groupe. Ils en concluent qu'ils devraient s'accorder plus de temps libre en classe, afin de laisser plus de place à leur créativité dans diverses situations. Ils expriment aussi une plus grande sécurité face à la démarche poursuivie par le groupe.

Cependant, ils sont vivement déçus de ne pouvoir utiliser certaines situations de façon plus efficace. Ainsi, ils s'attendaient que les séances de planification fournissent aux étudiants l'occasion d'explorer leurs besoins et de préciser leurs objectifs. En dépit des efforts des animateurs, ces séances ne consistent encore maintenant qu'à meubler des horaires, indépendamment de nos besoins ou de nos difficultés. Ils s'attendaient aussi que le budget de groupe, en plus de permettre au groupe de réaliser divers apprentissages relatifs au travail collectif, fournisse maintes occasions de développer des habiletés en mathématiques. Or, les activités consacrées à l'organisation du budget sont habituellement tellement longues et pénibles que tous ne demandent pas mieux que de passer à « autre chose », c'est-à-dire, s'il s'agit de mathématiques, d'en faire à partir de problèmes tirés du livre.

Il en va un peu de même en français. Les professeurs espéraient pouvoir aider le groupe à appren-

dre le français à partir de son expérience. Les étudiants exploreraient leurs propres conversations, leurs textes et leurs échanges. L'apprentissage se ferait ainsi de façon existentielle et chacun bénéficierait des ressources des autres membres du groupe. Or, les activités de français en groupe mènent la plupart du temps au chaos, tous parlant en même temps, et les étudiants préfèrent pour la plupart utiliser des moyens traditionnels comme la dictée.

C'est donc en anglais surtout que l'innovation demeure possible. Alors que les situations nouvelles sont accueillies froidement lorsqu'il s'agit de français ou de mathématiques, elles sont au contraire reçues avec enthousiasme pour l'anglais.

Les animateurs posent l'hypothèse que les premières années d'études des étudiants ont exercé des influences déterminantes sur eux à cet égard. Ils pensent aussi qu'ils n'ont pas eux-mêmes trouvé des façons adéquates de faire des apprentissages significatifs dans ces matières.

9.00		11.30	13.00		15.30
Travaux scolaires	Mathématiques : pourcentages		Planification des activités de quatre demi-journées	Activité libre	Préparation du budget
Travaux scolaires	Préparation du budget : observation des animateurs		Rapports des observateurs et évaluation de la matinée		Mathématiques : règle de trois
Travaux scolaires	Lecture de romans		Activité libre		Discussion libre
Travaux scolaires	Evaluation de l'activité précédente et discussion sur le fonctionnement du groupe		Anglais	Discussion sur le fonctionnement du groupe	
Travaux scolaires	Examen de mathématiques	Correction de l'examen	Problèmes de mathématiques	Rédaction de nouvelles en équipes : mise en commun	

Huitième semaine

Organisation

La première heure de la journée est toujours consacrée au travail en équipes. Les étudiants doivent faire rapport de leurs travaux personnels et exposer leurs difficultés. Cette heure est suivie d'une évaluation en groupe. Nous proposons alors aux étudiants de communiquer les problèmes irrésolus, qui font alors l'objet de travaux de groupe ou d'équipes. Le groupe remet cette structure en question, le mercredi de cette semaine, alors que les animateurs remarquent qu'un grand nombre de personnes ne semblent pas travailler à la première heure. La plupart des étudiants affirment aimer cette structure de travail et le groupe décide finalement de la maintenir. L'évaluation continue néanmoins à s'avérer souvent décevante parce que les secrétaires des équipes ne font pas mention de difficultés qui pourraient faire l'objet de discussions. Ils ne rapportent en effet qu'une énumération des tâches accomplies par chacun et la matière abordée au cours de la première heure.

Les animateurs essaient une fois de plus, cette semaine, de centrer le travail de planification sur les besoins et les objectifs des étudiants. Ils expliquent qu'ils aimeraient que le groupe explore ses besoins de façon plus personnelle, au lieu d'énumérer comme besoins les mathématiques, le français et l'anglais. Leurs explications ne semblent pas aider les étudiants à clarifier leurs perceptions car, encore cette semaine, les besoins exprimés se traduisent par l'énumération des trois matières scolaires.

Au moment de préparer le budget, le mardi, les professeurs proposent au groupe de se choisir un animateur pour cette activité afin qu'ils puissent être observateurs et ensuite communiquer leurs remarques au groupe. Raymond, Gaston, Léonard et Réal sont proposés comme animateurs, après que Michel ait pris l'initiative de faire démarrer l'activité, et la plupart des gens favorisent Raymond. A partir de la liste de besoins énumérés la semaine précédente, Raymond propose au groupe d'établir des priorités. Il est alors question, entre autres, de l'achat de disques de conversation anglaise et d'un tourne-disque. Raymond ne demande pas aux élèves s'ils veulent exprimer des opinions et propose de voter tout de suite sur l'achat de disques. La proposition est adoptée par la majorité mais certains étudiants soulignent que la décision a été prise trop vite. Certains étudiants savent aussi que Henri a proposé de mettre ses disques à la disposition de la classe et que Hubert a offert d'apporter un tourne-disque. Lorsqu'il est question de l'achat d'un tourne-disque, cette information n'a pas été communiquée à l'ensemble du groupe mais plusieurs hésitent à se prononcer en faveur de la proposition, disant entre autres que l'achat d'un tourne-disque représente une dépense assez considérable. Raymond affirme alors que l'argent n'est pas un problème, citant un animateur qui, quelques jours plus tôt, afin que les étudiants puissent se centrer sur leurs besoins uniquement, avait fait cette affirmation, ajoutant que la question de l'argent surviendrait plus tard dans le processus de prise de décision. L'intervention de Raymond s'avère déterminante et le groupe se prononce aussitôt, en majorité, pour l'achat d'un tourne-disque muni d'un appareil de radio AM-FM... Faisant rapport de leurs observations, les professeurs communiquent plusieurs remarques au sujet du processus de décision qui, selon eux, n'avait rien de démocratique. Ils soulignent le manque d'informations qui a caractérisé l'activité et le fait que seulement quelques influences aient pu s'exercer dans le groupe, à la faveur des interventions de Raymond. Ils communiquent aussi certaines observations quant au fonctionnement du groupe et aux relations entre ses membres.

Interactions

Dans leurs observations, les professeurs parlent notamment du conflit qui oppose Michel à Raymond et de l'influence qu'ils exercent tous deux au sein du groupe. Plusieurs étudiants disent aussitôt qu'ils ne sont pas d'accord pour se laisser mener ici et là par les membres les plus influents, comme si leurs propres idées n'avaient aucune importance. Plusieurs se sentent maintenant appuyés par les animateurs, alors qu'au début ces gens faisaient corps avec d'autres pour s'opposer à eux. Il ressort aussi de la discussion qui s'ensuit qu'un animateur est perçu comme plus punitif et menaçant que l'autre. Certains l'appellent même « le shérif ». Cette perception différenciée des deux animateurs semble cristallisée dans le groupe, en dépit de leurs efforts pour se répartir les tâches auprès du groupe.

Michel devient de plus en plus impopulaire dans le groupe. Un matin, en équipe, il insulte Paul en lui disant qu'il écrit sa dictée si lentement qu'il retarde tout le monde. Il ajoute que les autres ne peuvent l'attendre ainsi indéfiniment. Paul se retire de l'équipe et n'y retourne plus de la journée. Plusieurs paraissent toutefois éprouver de la sympathie à son égard, face à Michel.

Par ailleurs, le mercredi, pendant une période de lecture, Jacques et Lise se retirent dans un petit local. Ceci déclenche une foule de blagues à connotation sexuelle. C'est la première fois que de telles allusions sont faites dans la classe en présence des professeurs (car il semble que ce soit différent en leur absence) Jean-Luc demande aux animateurs de donner des cours de sexologie et plusieurs applaudissent à sa requête. Un climat de détente règne dans le groupe durant tout l'après-midi. Seul Jacques refuse de participer à ces « niaiseries », selon sa propre expression.

Une scène pénible se déroule toutefois en classe le lendemain. La lecture d'un rapport de l'équipe « dissidente » soulève une discussion au cours de laquelle Michel perd son sang-froid et lance une curette à pipe qui passe à quelques pouces d'Anne. Ce geste effraie plusieurs membres du groupe. Jacques affirme pour sa part que les attaques lancées contre son équipe lui enlèvent tout goût d'essayer de s'intégrer au groupe. Raymond exprime beaucoup d'insatisfaction et se retire du groupe. Un animateur exprime sa déception face à l'attitude de Jacques et de celle de plusieurs étudiants qui, pour exprimer leur désaccord, lisent des romans au lieu de participer à la discussion. Raymond revient en classe un peu plus tard et s'en prend de nouveau à l'équipe « dissidente ». Le conflit de leadership entre lui et Michel apparaît de nouveau clairement au cours des échanges et, cette fois, les animateurs décident de l'aborder de plein fouet. D'après les commentaires de plusieurs, il semble d'ailleurs que le groupe soit prêt à régler ce problème qui paralyse si souvent les travaux du groupe. Pourtant, après la pause-café, personne ne veut plus se mouiller les pieds. Les animateurs ont beau communiquer leurs perceptions, plusieurs affirment maintenant qu'il n'y a pas de problème de rivalité. Les animateurs demeurent en plan, déçus et irrités. Ils notent toutefois le lendemain, même si la discussion leur paraît avoir avorté, que Michel change de comportement et fournit au groupe un rapport irréprochable sur l'activité de son équipe.

Activités scolaires et culturelles

Il y a quelques temps, Henri a emporté en classe un manuel pour apprendre l'anglais à l'aide de disques. Cette semaine, un animateur enregistre des phrases du manuel sur bande magnétique, selon la méthode utilisée sur disque. Gaston et Pierrette travaillent ensuite avec la bande sonore et

aiment beaucoup cette formule. Henri déclare alors qu'il possède les disques et pourrait les mettre à la disposition du groupe. Hubert offre pour sa part d'apporter un tourne-disque. Plusieurs étudiants utilisent fréquemment par la suite cet instrument pour apprendre l'anglais. On note des progrès remarquables chez plusieurs étudiants, notamment Pierrette, Gaston, Philippe et Henri.

Un groupe d'étudiants trouvent cette semaine une nouvelle façon d'apprendre le français : ils font des mots croisés. Ceci devient à la mode et les « mots croisés » des divers quotidiens du matin fourmillent en classe un certain temps. Certains étudiants se donnent aussi les uns les autres des dictées qu'ils corrigent ensemble.

Un jour, un professeur propose aux membres du groupe de prendre quelques heures pour que chacun puisse commencer à lire un roman. Lise a mis quelques douzaines de romans à la disposition de la classe. Les gens paraissent vivement intéressés par cette initiative. Plusieurs apportent d'ailleurs leur roman à la maison pour en terminer la lecture. Quelques-uns prennent même l'habitude de lire des romans à compter de ce jour. Certains disent lire un livre pour la première fois de leur vie et trouver cela fort intéressant. S'inspirant des résultats de cette initiative, le vendredi l'animateur propose au groupe de se diviser en équipes et d'essayer de rédiger des histoires, des petits romans. Les gens y trouvent beaucoup de plaisir et les histoires sont ensuite lues en groupe. Celle composée par l'équipe de Michel et intitulée « L'histoire de Ti-Tur » fait rire le reste de la classe, qui l'applaudit généreusement. Seul Raymond ne paraît pas enchanté.

Ce sont par ailleurs les mathématiques qui préoccupent le plus la majorité des gens. Les leçons de mathématiques se déroulent la plupart du temps en équipes car les professeurs trouvent trop difficile de travailler en groupe à cause de différences énormes dans les habiletés des étudiants en mathématiques. En équipes, les étudiants les plus doués peuvent plus facilement aider leurs confrères. Vers la fin de la semaine, pour répondre aux désirs de plusieurs, un animateur prépare un examen écrit que tous, sauf Raymond, désirent subir. La correction de cet examen fait éclater de nouveau la rivalité qui caractérise souvent les ateliers de mathématiques. Plusieurs insistent pour que le professeur corrige lui-même les travaux, d'autres proposent au groupe de prendre les moyens nécessaires afin que personne ne triche au cours de la correction. L'animateur explore les perceptions des gens et communique les siennes, disant notamment qu'il aimerait que cet examen permette à chacun non pas de se mesurer aux autres, mais de faire le point quant à ses perceptions de lui-même, ses attentes et ses objectifs.

Expérience des animateurs

Les séances de planification et l'organisation du budget ennuient de plus en plus les animateurs parce qu'elles leur semblent monopoliser inutilement beaucoup d'énergie. Ils pensent toutefois que la période consacrée au budget cette semaine, avec Raymond comme animateur, a permis au groupe de réfléchir sur le processus de prise de décision et de réaliser des apprentissages dans ce domaine. Il leur semble toujours difficile, cependant, d'utiliser le budget pour des fins d'apprentissage, comme ils le prévoyaient.

Par ailleurs, le refus du groupe d'aborder le conflit de rivalité entre Michel et Raymond est une source de grande déception pour les professeurs, qui croyaient le moment venu de régler enfin ce problème. Ils désespèrent maintenant de régler le conflit d'ici à la fin de l'expérience. Pour la première fois, ils ont l'impression que leurs sentiments sont très différents de ceux qu'ils perçoivent dans le groupe. La situation leur apparaît assez

pénible le jeudi soir, mais ils se rapprochent des étudiants le lendemain et, comme eux, se détendent beaucoup lors de la rédaction de nouvelles en équipes.

Ils apprennent en cette fin de semaine le départ d'Aimé et de Robert, qui ont trouvé un emploi, ainsi que de Marc, qui doit quitter pour des raisons de santé. Aimé était un étudiant assez effacé mais paraissait accomplir beaucoup de travail personnel. Il annonce à un animateur qu'il quitte la classe parce qu'il a trouvé un excellent emploi. Robert fait aussi savoir à un étudiant qu'il a accepté un emploi satisfaisant. Enfin, comme on le sait, Marc était incapable de s'intégrer à l'activité du groupe depuis le décès de sa mère et son état de santé requérait des soins médicaux.

9.00		11.50 13.00		15.50
Travaux scolaires	Evaluation des travaux des équipes	Préparation du budget	Organisation d'une visite à la cabane à sucre	
Travaux scolaires	Discussion avec le professeur de Nancy, France		Anglais	Discussion au sujet de la visite à la cabane à sucre et du fonctionnement du groupe
Travaux scolaires	Français	Mathématiques	Français	Activité libre
Travaux scolaires	Analyse logique	Mathématiques	Activité libre	Anglais
Travaux scolaires	Examen de français	Correction de l'examen	Activité libre	Evaluation de la semaine

Neuvième semaine

Organisation

La préparation du budget s'avère une activité ennuyeuse une fois de plus pour la plupart des étudiants de la classe. En dépit de ses efforts comme animateur, Gaston ne réussit pas à stimuler le groupe. Quelques membres abordent toutefois, pendant la semaine, la possibilité d'acheter un dispositif de climatisation, tel que déjà proposé lors de la préparation du budget. Après quelques discussions, un étudiant propose que quelqu'un voie à recueillir les informations nécessaires avant que le groupe prenne une décision. Quelques jours plus tard, le président de la classe, Réal, affirme que l'administration de l'école n'est pas d'accord pour qu'un tel dispositif soit installé dans le local. Plusieurs étudiants contestent cette affirmation et mettent en doute la valeur de Réal comme négociateur. Un animateur propose la formation d'un comité de négociation et le groupe accepte la proposition.

Un professeur de Nancy, en France, vient observer la classe le mardi, en compagnie d'un autre membre du personnel de SESAME. Les animateurs annoncent au groupe l'arrivée de ces visiteurs, avant que ceux-ci n'entrent en classe, et demandent aux étudiants comment ils désirent les accueillir. Ils font quelques blagues, parlent avec un accent emprunté, se voulant « français », et proposent enfin que les visiteurs puissent participer aux activités de la classe.

Le groupe organise par ailleurs une partie de sucre. Après que Gaston eut recueilli tous les renseignements nécessaires, le groupe doit décider s'il ira ou non à la cabane à sucre et, si oui, quelles seront les modalités du voyage. Ces problèmes entraînent de longues et pénibles discussions.

Interactions

L'enjeu de l'organisation de la partie de sucre nous apparaît très important : c'est la solidarité même des membres du groupe. C'est aussi une occasion pour Gaston de se manifester comme leader du groupe puisqu'il est chargé de l'organisation de cette activité, après avoir recueilli les renseignements nécessaires.

Au début, plusieurs ne veulent pas participer à ce voyage. On décide alors de prendre un vote sur la question mais aucune proposition ne recueille la majorité des voix. La discussion se poursuit jusqu'à la tenue d'un second scrutin, qui donne une légère majorité aux partisans de la partie de sucre. Certains étudiants proposent alors que nous fassions le voyage conjointement avec l'autre classe SESAME, qui organise aussi une telle activité. Le groupe rejette cette proposition. La discussion se poursuit même si une décision a déjà été prise et l'insatisfaction augmente graduellement dans le groupe. Finalement, plusieurs étudiants en viennent à dire qu'ils refusent d'y aller si tous n'y vont pas.

La discussion prend un peu plus tard une nouvelle tournure. À la suite d'une invitation faite par Anne, Raymond, qui ne voulait pas participer à cette activité, décide de se joindre au groupe. Plusieurs étudiants déploient ensuite des efforts pour gagner tout le monde à l'idée de ce voyage. Ils convainquent ainsi Jacques, Johanne, Yves et Lise. Un climat de plus en plus chaleureux paraît régner dans le groupe. Raymond déclare qu'il attendait une invitation réclamant sa présence. Pour sa part, Yves avoue qu'il espérait bien que les gens insistent pour le convaincre de participer à cette partie de sucre. Après deux heures de discussion, tout le monde semble d'accord. Seul Gaston paraît un peu irrité. Étant l'organisateur du voyage, il espérait que l'unanimité se fasse plus rapidement.

Le lendemain, une longue discussion s'engage en classe sur le mode de transport. Le groupe discute une foule de points de détail comme le lieu de l'arrêt de l'autobus. Les animateurs soupçonnent quelque chose de louche sous cette discussion. La veille, ils ont dû s'absenter à la dernière heure, pendant que le groupe continuait à préparer ce voyage. Ils n'en ont reçu que peu d'informations mais ils pensent maintenant qu'il s'y est passé quelque chose d'important. En fait, ils apprennent un peu plus tard que Jean-Luc a obligé le groupe à accepter qu'il se fasse accompagner de son amie, sans quoi il refusait d'y aller. Une fois ceci révélé aux animateurs le lendemain, plusieurs étudiants expriment leur mécontentement. Un animateur se fâche tandis que l'autre, appuyé de Raymond et de Michel, qui travaillent dans le même sens pour la première fois, continue à aider le groupe dans sa recherche de solutions. Le groupe convainc finalement Jean-Luc de renoncer à inviter son amie. Cette entente fait baisser le niveau d'insatisfaction dans le groupe.

Une autre équipe se distingue cette semaine par le désir de ses membres de demeurer ensemble. Cette équipe comprend Gaston, Anne, Léonard, Johanne et Pierrette. Fait remarquable : c'est l'équipe qui fonctionne le mieux à tous points de vue.

Notons également que plusieurs membres influents remettent la présidence de Réal en question. Ils lui reprochent notamment de ne pas être vraiment le porte-parole du groupe dans ses rapports avec les autorités de l'école ou les représentants des autres classes.

Activités scolaires et culturelles

La première heure de la journée est toujours consacrée au travail en équipes. En principe, les équipes doivent discuter des difficultés rencontrées par chacun dans l'application de son programme de travail personnel. En fait, elles travaillent à partir de goûts du moment. Les sujets varient principalement entre le français, les mathématiques et l'anglais. Certaines équipes font parfois de l'histoire et de la géographie.

Lorsque le groupe décide de faire du français, c'est habituellement sous forme d'une dictée qu'il structure l'atelier. Ainsi, un jour de cette semaine, à la demande des étudiants, un animateur prend un texte rédigé par Henri et le donne en dictée au groupe. La correction se fait en équipes et est suivie de l'analyse logique des phrases. À d'autres moments, cette semaine, les équipes décident elles-mêmes de rédiger des textes au lieu de faire des mathématiques et de l'anglais. Il faut noter, à ce sujet, qu'un nombre de plus en plus grand d'étudiants aiment écrire et rédiger des textes, soit pour le journal de la classe, qui est distribué toutes les deux semaines, soit pour leurs dossiers personnels. Un examen de français se tient le vendredi, à la demande de la majorité des étudiants. Les résultats témoignent d'une amélioration sensible des connaissances de plusieurs. Cependant, quelques-uns, dont Anne et Jacques, sont déçus de leur résultats et portés au découragement.

Quelques participants suggèrent d'aborder en mathématiques les notions de profits et de pertes. L'animateur fournit des explications sur les notions connexes et utilise des cartons coloriés pour leur faire comprendre plus facilement les relations entre les diverses notions. Tous expriment beaucoup de satisfaction quant à l'utilisation de ce procédé.

On note que les étudiants s'entraident de plus en plus en classe. Léonard, Gaston et Michel, qui comptent parmi les plus brillants en mathématiques, demeurent très disponibles à l'égard des étudiants moins doués.

En anglais, quelques étudiants innovent cette semaine en enregistrant leurs conversations sur bande magnétique, puis en essayant de corriger leur prononciation lors de l'audition.

Expérience des animateurs

Les professeurs sont d'avis, le vendredi qu'il s'est agi d'une semaine très importante à cause de la solidarité qui en constituait l'enjeu. Ils ont parfois été irrités, cependant, par les difficultés du groupe à vivre des expériences de solidarité et de cohésion. Ils réalisent maintenant que leurs attentes étaient démesurées par rapport à ce que les gens du groupe peuvent vivre ou choisissent de vivre.

Les animateurs se sentent toutefois de plus en plus à l'aise dans le groupe et croient qu'il en va de même pour la plupart des étudiants. Ils notent que les élèves expriment de plus en plus des sentiments de bien-être à se trouver ensemble. Ils s'en réjouissent mais craignent en même temps que les gens aient moins le goût de travailler, et davantage de s'amuser ensemble.

9.00		11.50	13.00		15.50
Travaux scolaires	Evaluation	Planification des activités de trois demi-journées	Situation d'apprentissage sur des sujets variés		
Travaux scolaires	Evaluation	Situation d'apprentissage sur des sujets variés	Anglais		
Visite à la cabane à sucre			Visite à la cabane à sucre		
Travaux scolaires	Situation d'apprentissage sur des sujets variés		Mathématiques		Anglais
Planification de la journée : travaux scolaires	Examen de mathématiques	Correction de l'examen	Evaluation de la visite à la cabane à sucre	Exposé théorique sur les relations interpersonnelles	Evaluation de la semaine

Dixième semaine

Organisation

Lors de la division du groupe en équipes, le lundi matin, les animateurs procèdent comme les semaines précédentes : ils tracent quatre colonnes au tableau et invitent les étudiants à inscrire leurs noms dans la colonne de leur choix, à la condition qu'aucune équipe ne comprenne plus de cinq personnes. Anne se lève la première et va inscrire dans une colonne les membres « réguliers » de son équipe : Gaston, Pierrette, Johanne, Léonard et elle-même. Une autre équipe se forme autour de Raymond ; elle comprend aussi Henri, Jean-Luc, Réal et Philippe. Michel et Yves inscrivent leurs noms dans la troisième colonne mais aucun autre ne vient s'y ajouter. Enfin, Paul, Charles et Jean, qui éprouvent tous trois de grandes difficultés d'apprentissage, se retrouvent seuls dans la quatrième équipe. Hubert et Jacques font savoir qu'ils préfèrent travailler seuls.

Tout en réglant les derniers détails de la partie de sucre, sur le plan de l'organisation, le groupe consacre quelques heures, au début de la semaine, à l'élaboration d'une nouvelle situation d'apprentissage. Cette fois, nous procédons de la façon suivante. Nous énumérons d'abord tous les sujets qui pourraient faire l'objet de recherches, sans formuler aucune critique à leur égard. Un animateur écrit toutes ces idées au tableau puis chaque étudiant choisit le sujet qui l'intéresse le plus et, seul ou avec des confrères, organise une recherche de deux semaines au terme de laquelle il doit fournir un rapport au groupe.

Interactions

L'équipe composée de Léonard, Anne, Gaston, Pierrette et Johanne continue à se maintenir avec une telle cohésion, cette semaine, que personne n'ose essayer de s'y intégrer. Ceci éveille des réactions chez certains étudiants dont Paul, qui forme une équipe avec Philippe et Charles : « Nous autres, dit-il, on est trois innocents dans notre équipe ». Raymond soulève le problème à quelques reprises dans le groupe mais peu de personnes veulent en discuter, bien que plusieurs paraissent affectées par cette situation. Un certain malaise persiste durant toute la semaine et plusieurs font allusion à la présence de trois femmes dans cette équipe et à la relation entre Anne et Gaston.

La situation d'apprentissage présentée le lundi après-midi semble soulever l'enthousiasme de la plupart des étudiants. Jacques continue quand même à être déprimé mais participe un peu plus aux activités de groupe. Un animateur s'entretient longuement avec lui et profite de l'occasion pour lui communiquer ses impressions. Jacques exprime beaucoup de satisfaction à la suite de cet échange et formule le souhait qu'il y ait d'autres rencontres de ce genre.

Le mardi, quelques étudiants s'adressent en groupe à un animateur et lui affirment qu'il a changé : il est maintenant plus impatient, parfois de mauvaise humeur et taciturne. D'autres étudiants n'ont pas remarqué de tel changement. Réal compare les deux professeurs, reprenant une hypothèse déjà faite par Michel, à l'effet que l'un soit un psychologue individuel et l'autre un psychologue de groupe. Lise, qui est très attachée au premier, affirme qu'il a « les bleus ». D'autres hypothèses sont formulées et l'animateur concerné communique ses réactions aux diverses perceptions qui lui sont transmises : il ne perçoit pas cette différence dont parlent certains étudiants. Peu de commentaires sont faits au sujet de l'autre animateur à cette occasion.

La partie de sucre a lieu le lendemain. Pour certains, c'est l'occasion de s'enivrer. C'est le cas surtout pour Michel, Jean-Luc et Gaston. Habituellement timide, Gaston devient assez fanfaron et dépasse parfois les limites de la bienséance. Jean-Luc et Lise se séduisent mutuellement tandis que Henri se lie d'amitié avec les fillettes du propriétaire de la cabane à sucre. Lise consomme beaucoup d'alcool et s'accroche au cou de Jean-Luc pour une bonne partie de la journée tout en essayant, à plusieurs reprises, d'accaparer la présence d'un animateur. Il y a en somme un groupe de gens qui boivent sans arrêt jusqu'à être malades, et un autre groupe, plus calme, qui s'amuse par moments et s'ennuie à d'autres. Le lendemain, quelques-uns, dont Michel et Gaston, sont visiblement penauds. Le groupe n'aborde pas directement les expériences qui ont été vécues à cette occasion. Il ne le fait que par des blagues et un dessin anonyme au tableau, représentant une cabane à sucre et portant une inscription disant qu'il faut savoir s'arrêter à temps lorsqu'on consomme de l'alcool. Il faut signaler que Philippe et Hubert n'ont pas participé à ce voyage. Pour sa part, Jacques a été durant toute la journée le photographe officiel du groupe, celui-ci lui ayant confié l'appareil mis à la disposition de la classe par SESAME.

Le vendredi, un animateur fait un exposé théorique sur les relations interpersonnelles et explore les réactions des gens. Plusieurs se sentent visés ou y voient des applications dans leur vie. Certains étudiants, dont Raymond, expriment par la suite le désir de porter moins de jugements de valeur sur leurs confrères. Les animateurs craignent que les étudiants adoptent cet exposé comme un modèle de communication et tentent de s'y conformer, indépendamment de leurs besoins, valeurs ou sentiments.

Activités scolaires et culturelles

L'examen de français passé le vendredi précédent semble en inciter plusieurs à concentrer leurs efforts sur cette matière. Ils le font soit directement, par l'étude de la grammaire ou la lecture de livres, soit par la rédaction de textes en rapport avec la situation d'apprentissage. On sait que chacun a choisi le sujet qui l'intéressait le plus, dans le cadre de cette recherche. Lise, Réal et Jean décident de faire un travail sur la littérature canadienne. Anne, Jacques, Yves et Gaston veulent aborder certains aspects historiques de la religion catholique. Raymond et Philippe effectuent un sondage d'opinions dans la classe. Michel et Johanne font des recherches sur les deux guerres mondiales tandis que Henri et Charles tentent de reconstituer une tragédie ferroviaire dont Henri a été témoin l'année précédente et, pour ce, font des démarches auprès de la Bibliothèque municipale pour obtenir des photocopies des articles parus dans les journaux en rapport avec cet accident. Léonard, Pierrette et Hubert dessinent une table octogonale (celle de notre classe) et reconstituent les étapes de sa construction, afin d'illustrer plusieurs notions de géométrie. Enfin, Paul effectue une recherche sur les parcs nationaux du Canada et Jean-Luc sur les courses de chevaux.

Un après-midi est entièrement consacré à l'anglais cette semaine. L'animateur fait d'abord un exposé sur la conjugaison des verbes après quoi les étudiants, réunis en équipes, essaient ensemble d'assimiler ces explications. Les gens utilisent ensuite divers procédés pour converser en anglais ou faire de la traduction. La journée se termine par une évaluation au cours de laquelle chacun communique ce qu'il a appris et se dit satisfait. À un autre moment, l'animateur propose une nouvelle façon de faire de l'anglais. Les étudiants se répartissent en deux groupes : l'un forme un cercle au centre

de la classe et l'autre se place autour de ce cercle, à quelques pieds de distance. Le groupe intérieur est composé de participants et l'autre d'observateurs. Plusieurs étudiants apprécient beaucoup cette méthode, qui leur permet de participer aux ateliers d'anglais comme ils l'entendent.

Après avoir fait un peu de mathématiques le jeudi, le groupe subit le lendemain un examen préparé par un animateur. Les résultats témoignent de progrès impressionnants pour certains étudiants. Hubert et Jacques obtiennent toutefois des résultats très faibles. Les animateurs notent une fois de plus que Jacques a tendance à surestimer continuellement ses aptitudes dans les matières scolaires.

Expérience des animateurs

Les impressions communiquées à un animateur par certains étudiants, au cours de la semaine, amènent les professeurs à s'interroger de nouveau sur leurs statuts respectifs dans le groupe. Selon l'animateur visé, les gens qui lui communiquent des impressions n'osent aborder l'autre professeur parce qu'il fait figure de leader menaçant pour plusieurs. L'autre animateur voit plutôt dans la discussion qui s'est déroulée en classe le désir de plusieurs étudiants de se rapprocher de son confrère. Tous deux trouvent néanmoins la situation difficile et décident de travailler dans le sens d'un plus grand partage du leadership.

Les animateurs sont tous deux déçus par la partie de sucre. Ils craignent que cette expérience ait éloigné les membres du groupe les uns des autres, au lieu de les rapprocher comme ils l'espéraient. Ils se sentent aussi coupables de ne pas avoir imposé des limites à certains étudiants, particulièrement Lise et Jean-Luc. Ils craignent maintenant qu'il ne soit plus possible d'explorer cette expérience en groupe.

Enfin, ils s'inquiètent en constatant que peu de gens accomplissent des travaux personnels à la maison. Ils appréhendent que plusieurs étudiants n'utilisent pas leurs ressources de façon maximale et s'en tiennent au programme de neuvième année, alors que certains d'entre eux pourraient parcourir une partie du deuxième cycle du cours secondaire, comme le leur permet le contexte expérimental de SESAME. Il faut dire, cependant, que plusieurs estiment qu'ils ne tireraient aucun avantage à aborder dès cette année le deuxième cycle. En effet, un représentant du Centre de Main-d'Œuvre du Canada leur a annoncé qu'ils seraient encore rémunérés s'ils poursuivaient leurs études, l'an prochain, au niveau secondaire et qu'ils avaient moins de chances de l'être pour un cours de spécialisation technique ou professionnelle.

9.00		11.50	13.00		15.50
Travaux scolaires	Evaluation des travaux des équipes	Discussion sur le fonctionnement du groupe	Planification des activités de trois demi-journées	Discussion sur les problèmes de la classe	
Travaux scolaires	Situation d'apprentissage sur des sujets variés		Mathématiques		Evaluation de la journée
Travaux scolaires	Français	Evaluation de l'atelier de français	Situation d'apprentissage sur des sujets variés		Discussion sur l'écoute dans la classe
Travaux scolaires	Situation d'apprentissage sur des sujets variés		Anglais		
Travaux scolaires	Examen de mathématiques	Discussion sur les résultats de l'examen	Situation d'apprentissage sur des sujets variés		Evaluation de la semaine

Onzième semaine

Organisation

Lors de la division du groupe en équipes, le lundi matin, selon le procédé habituel, Anne répète son geste de la semaine précédente : elle inscrit son nom ainsi que celui de chacun des autres membres de son équipe : Léonard, Johanne, Pierrette et Gaston. Henri, Jean-Luc, Réal et Philippe se regroupent autour de Raymond. Paul, Charles, Philippe et Jean forment la troisième équipe tandis que les autres décident de travailler individuellement. Les animateurs constatent que la plupart des équipes ne paraissent pas travailler beaucoup à la première heure. Lors de l'évaluation, qui a lieu presque toujours à dix heures le matin, ou au terme de la plupart des activités de la classe, ils communiquent cette perception au groupe. Ils soulignent notamment que cette heure devait initialement fournir des objets de discussion ou de recherche au groupe et ils se demandent, vu que cet objectif n'est pas atteint, s'il n'y a pas lieu de remettre en question cette structure de travail. Les membres du groupe formulent diverses propositions et décident finalement de maintenir la formule intacte jusqu'au vendredi, et de l'évaluer de nouveau à ce moment, à la lumière des travaux accomplis au cours de la semaine.

Le lendemain, Michel se joint à l'équipe de Gaston, Léonard, Pierrette, Johanne et Anne, tandis que Raymond, Henri, Jean-Luc, Réal et Philippe accueillent Jacques. Nous ne pensons pas, le vendredi, à discuter de nouveau cette question.

Le groupe consacre une heure, le lundi après-midi, à la planification des activités de quelques demi-journées. Trois personnes, dont Charles, affirment ouvertement qu'elles ne sont pas intéressées par ce travail de planification. Raymond propose alors Charles comme animateur. Ce dernier refuse et, au terme d'une longue discussion, Henri accepte d'assumer le rôle d'animateur. Henri centre le groupe sur l'horaire et non sur les besoins des étudiants mais tente, de toutes sortes de façons, bien que sans succès, de motiver le groupe pour cette activité. L'atmosphère devient de plus en plus lourde dans la classe et, au bout de quelques minutes, les animateurs mettent fin à la discussion et proposent au groupe de s'interroger sur ce qu'il s'y passe. Il s'ensuit une longue discussion dont nous rapportons les faits saillants au chapitre des interactions.

Interactions

Il est question, dès le début de cette discussion, de l'équipe de Gaston, Léonard, Anne, Pierrette et Johanne. Paul dit qu'il n'ose pas essayer de se joindre à eux, de crainte d'être rejeté. Pour sa part, Raymond avoue qu'il ressent de la jalousie à l'égard des hommes de cette équipe. Lorsqu'un animateur lui rappelle cela, un peu plus tard, Raymond le nie formellement et se fâche violemment contre lui. Jacques et Paul qui, comme on le sait, ont déjà fait partie d'une équipe vivement contestée, accusent les professeurs de favoritisme au profit de cette équipe. Ils tolèrent l'herméticité de cette équipe alors qu'ils ne le faisaient pas pour l'autre. Tous ne sont pas de cet avis. Les animateurs rappellent pour leur part qu'ils ont abordé ce problème à quelques reprises, au cours des dernières semaines. Ils ajoutent que le fait que Gaston et Léonard monopolisent la compagnie de trois des quatre femmes du groupe ne leur semble laisser personne indifférent. Il appert toutefois que peu se disent affectés par cette situation. Pierrette est fâchée de voir Raymond attaquer son équipe ; elle l'accuse de fomenter le trouble dans la classe. De son côté, Léonard confronte Raymond pour la première fois et le fait avec beaucoup d'aplomb. Il lui rappelle que Pierrette et Anne ont déjà tra-

vaillé avec lui en équipe et qu'il leur en veut maintenant de préférer travailler avec Gaston et lui-même. Anne et Pierrette confirment les dires de Léonard. Raymond paraît très irrité et se retire de la discussion. Un peu plus tard, Léonard et Gaston affirment que leur équipe n'est pas fermée et qu'elle peut accueillir tous ceux qui veulent travailler sérieusement.

Le lendemain, Michel se joint à cette équipe et d'autres étudiants à celle de Raymond. Le conflit paraît réglé, du moins pour le moment.

Lors d'une discussion de groupe, Jacques intervient auprès de Raymond et lui communique ses impressions. Il le fait sans porter de jugement et un animateur lui transmet sa grande satisfaction de le voir ainsi, ce qui le réjouit et l'encourage visiblement. De son côté, Paul se fait reprocher une fois de plus le peu d'efforts qu'il déploie pour apprendre et, surtout, le fait qu'il ne travaille jamais à la maison. Il boude le groupe pendant une journée puis se remet plus ou moins sérieusement au travail. Lise s'absente souvent et arrive fréquemment en retard. Les animateurs se proposent de lui en parler mais ne saisissent aucune occasion pour le faire. Pourtant, Lise continue d'être souvent une cause de désordre dans la classe. Enfin, Hubert doit se marier pendant les vacances de Pâques et le groupe décide de lui offrir une somme de $10.00 puisée dans le fonds de la classe.

Lors de la lecture des rapports des équipes, le mercredi matin, les animateurs remarquent que très peu de gens écoutent ceux qui lisent leurs rapports. Ils en discutent ensemble et décident de soumettre le problème au groupe, le même jour, en fin d'après-midi. Certains étudiants, dont Jacques, déclarent alors que ces rapports ne sont pas intéressants. Lors de la discussion qui suit, le groupe se demande s'il doit supprimer les rapports ou essayer de les rendre plus intéressants. Cette dernière proposition est retenue. Les gens remarquent qu'en discutant de l'écoute dans le groupe, ils sont de plus en plus portés à s'écouter les uns les autres et signalent que la discussion est ainsi beaucoup plus facile.

Activités scolaires et culturelles

Plusieurs périodes sont consacrées cette semaine à la situation d'apprentissage. Les décalages entre les personnes, au niveau de la motivation, de la capacité d'organisation et des ressources, apparaissent clairement au cours de cette activité. Johanne et Michel travaillent, chacun de leur côté, de façon soutenue pendant toute la semaine et produisent des textes fort intéressants sur les deux guerres mondiales. Raymond et Philippe travaillent d'arrache-pied pour rédiger un questionnaire d'opinions, le faire passer aux étudiants et en présenter les résultats. Jean doit travailler sur un auteur canadien-français mais perd son temps et ne produit finalement rien. Paul copie un texte dans l'Encyclopédie de la Jeunesse au sujet des parcs nationaux du Canada. Il ne s'est mis au travail qu'après avoir perdu beaucoup de temps et sans planifier sa tâche. Ceci lui demande quand même des efforts considérables car il a de sérieuses difficultés de lecture et ne peut se concentrer que pendant de courtes périodes de temps. Soulignons, à ce sujet, que les professeurs l'ont convaincu de consulter un optométriste et qu'il porte maintenant des verres ; il oublie toutefois de les mettre de temps à autre. Anne, Gaston, Jacques et Yves ne font rien de valable sur les religions. Jacques passe une partie de la semaine à contester les convictions religieuses des trois autres. Ces derniers disent finalement que ce sujet ne les intéresse guère. Henri requiert les services de Charles pour écrire et polycopier un texte de vingt pages qui

raconte en détail une tragédie ferroviaire qui avait fait une vingtaine de morts près de Montréal, l'année précédente, et dont Henri avait été presque témoin. Henri travaille beaucoup à la rédaction de ce récit, auquel il accorde d'ailleurs une nuit complète de recherches. Jean-Luc devait d'abord faire un travail sur les courses de chevaux mais il s'est joint durant la deuxième semaine à Henri et Charles pour les aider dans leur tâche. De leur côté, Léonard, Hubert et Pierrette réalisent un travail de collaboration qui couvre une bonne partie du programme de géométrie. Après avoir mis beaucoup de temps à organiser sa tâche, Réal produit un court texte sur Félix Leclerc. Enfin, Lise, douée en français, écrit un texte à la dernière minute, après s'être promenée d'une équipe à l'autre pendant toute la semaine.

Même s'ils sont vivement déçus par les rapports de plusieurs étudiants, les animateurs notent que cette situation a permis à plusieurs membres du groupe de réaliser des apprentissages. Ils remarquent notamment que Paul a accompli des progrès en français. Il n'écrit plus en lettres moulées, comme au début de l'expérience, et peut maintenant rédiger des phrases complètes, ce dont il était tout à fait incapable auparavant.

En mathématiques, les gens se groupent cette semaine en équipes selon leurs intérêts et leurs aptitudes. Certains essaient de résoudre des problèmes sur la règle de trois, d'autres travaillent sur les profits et pertes, d'autres enfin abordent les problèmes relatifs à la commission et la remise. Nous notons au cours de la semaine que Paul, qui accusait un retard sérieux sur la plupart des autres étudiants, effectue des progrès en mathématiques. Il réussit pour la première fois à comprendre le mécanisme de la règle de trois. Il prend conscience de sa démarche pour résoudre un problème, la compare à celle d'un confrère et décide finalement de la garder parce qu'il s'y sent plus à l'aise. Lors d'un examen sur les décimales, le vendredi, les animateurs notent par ailleurs que Charles, Lise, Henri et Jacques obtiennent des résultats très faibles qui témoignent de difficultés sérieuses dans ce domaine.

En anglais, les animateurs suggèrent la formation d'un cercle de conversation. L'un d'eux demande que ce cercle soit réservé à ceux qui éprouvent le plus de difficulté en anglais. Les autres peuvent agir comme observateurs ou s'affairer à autre chose. La proposition de l'animateur a pour but d'éviter que les meilleurs ne parlent toujours. Dans le cercle, l'animateur invite les gens à ne parler que de choses concrètes, qu'ils peuvent illustrer de façon non-verbale. Par exemple, quelqu'un peut dire : « Lise, do you want to smoke a cigarette ? » et offrir en même temps une cigarette à Lise. Les gens sont emballés par cette méthode et demandent que le cours se poursuive jusqu'à la fin de l'après-midi. Ce petit groupe invite ensuite l'autre animateur à se joindre à lui et laisse une chaise libre au cas où quelqu'un d'autre voudrait y prendre place. Paul aide quelques personnes à formuler correctement leurs phrases. Pour la première fois, Pierrette se sent vraiment à l'aise pendant une leçon d'anglais. Tous demandent en fin de journée de reprendre cette activité de temps à autre.

Le jeudi après-midi, alors que le groupe se demande quoi faire durant la dernière heure, quelques étudiants commencent un dessin au tableau. Plusieurs autres y vont à tour de rôle et ajoutent des éléments au dessin qui, peu à peu, devient une façon pour quelques étudiants d'échanger des impressions sur la classe ou sur certains de leurs confrères.

Expérience des animateurs

La déception des animateurs face aux rapports rendus par les étudiants sur la situation d'apprentissage, le vendredi, nous amène à nous interroger une fois de plus sur nos niveaux d'aspiration. Les animateurs réalisent, en cette fin de semaine, qu'ils ont du groupe une image moins positive que le consultant et l'observatrice, qui leur font part, après une absence de plusieurs jours, d'une évolution remarquable de la classe. Les animateurs attribuent ce décalage à leur fatigue et à leur incapacité, à cause d'une trop grande implication personnelle dans le groupe, de prendre le recul suffisant pour remarquer cette évolution.

Il reste toutefois que les animateurs se sentent de plus en plus à l'aise pour exprimer ce qu'ils vivent au groupe. Ils se sentent aussi de plus en plus proches de la plupart des gens. Enfin, ils demeurent préoccupés des dimensions méthodologiques de leur travail et recherchent de nouvelles façons de permettre aux étudiants d'utiliser davantage leurs ressources.

9.00			11.50	13.00			15.50
Travaux scolaires	Lecture des rapports sur la situation d'apprentissage		Discussion sur les rapports	Mathématiques, français ou actualité			Evaluation de la journée
Travaux scolaires	Evaluation des travaux des équipes		Système de rotation : français mathématiques et anglais	Système de rotation : français, mathématiques et anglais	Evaluation de cette activité	Examen sur la conjugaison des verbes	Discussion libre
Discussion sur le départ de Jean-Luc	Préparation de l'examen de français	Examen de français	Correction de l'examen	Discussion libre	Examen de mathématiques : correction et analyse des résultats		Discussion libre
Congé de Pâques					Congé de Pâques		
Congé de Pâques					Congé de Pâques		

Douzième semaine

Organisation

Lors de la division du groupe en équipes, le lundi matin, les équipes demeurent sensiblement les mêmes que la semaine précédente. Nous remarquons au cours de la semaine que l'absence de plusieurs étudiants rend difficile le mode de travail d'équipe qui prévalait jusqu'à présent. On note parfois jusqu'à cinq ou six absences en une seule journée.

Par ailleurs, lors de la lecture des rapports des équipes, le mardi, nous constatons que plusieurs étudiants accomplissent beaucoup de travail personnel à la maison. Il en va ainsi pour Léonard, Johanne, Réal, Pierrette et quelques autres. Par contre, certains étudiants, particulièrement Paul et Jean, ne travaillent pas du tout en dehors de la classe.

Voyant la fin de l'année approcher, plusieurs étudiants se demandent s'ils vont répondre aux conditions d'obtention du certificat de neuvième année. Aussi, à la demande des étudiants, les professeurs commencent à exercer régulièrement des contrôles dans les trois principales matières scolaires. Ces examens ont souvent pour effet de décourager quelques étudiants.

Interactions

Les animateurs commencent à craindre que plusieurs étudiants ne puissent atteindre leurs objectifs d'ici à la fin de l'année. Ils communiquent leurs inquiétudes au groupe et plusieurs y réagissent avec anxiété. Les contrôles constituent une grande source de tension pour certains étudiants. C'est le cas principalement pour Anne, qui souffre d'insomnie dès qu'elle doit passer un examen le lendemain ; elle est continuellement tendue et se déprécie souvent en classe.

Les examens stimulent la rivalité entre plusieurs étudiants et rendent un certain nombre d'étudiants déprimés ou hostiles à l'égard des professeurs. Ces derniers essaient à plusieurs reprises de discuter avec le groupe des diverses attitudes adoptées face aux examens. Pour la plupart, il importe qu'ils puissent se mesurer les uns aux autres. Les animateurs notent même à certains moments que quelques étudiants trichent en copiant sur leur voisin ou en faussant leur correction, afin de présenter de meilleurs résultats. Cette semaine précédant le congé de Pâques est vraiment marquée, au total, par l'appréhension de la fin de l'année et des contrôles liés à l'obtention du certificat de neuvième année.

Par ailleurs, la veille du début du congé de Pâques, le président de la classe, Réal, nous apprend que Jean-Luc s'est trouvé un emploi et qu'il ne reviendra plus en classe. Les membres du groupe réagissent pour la plupart de la même façon : ils condamnent la décision de Jean-Luc et affirment qu'il n'ira pas loin « sans sa neuvième année ». Plusieurs semblent éprouver beaucoup d'hostilité à son endroit ; ils lui en veulent de les abandonner. Seul un animateur exprime en groupe sa déception de savoir Jean-Luc parti définitivement.

Activités scolaires et culturelles

Lors de la lecture des rapports sur la situation d'apprentissage, le vendredi précédent, plusieurs étudiants avaient demandé que des périodes de temps soient allouées à cette fin. Une période est donc allouée dès le lundi pour cette lecture et elle est suivie d'échanges sur quelques rapports.

Les animateurs proposent de plus en plus d'activités libres, au cours desquelles les étudiants peuvent aborder les problèmes de leur choix, en fonction de leurs goûts ou de leurs difficultés. Ainsi, un après-midi, on voit des gens essayer de

résoudre des problèmes de mathématiques, d'autres étudier la conjugaison des verbes et d'autres rédiger des textes sur des sujets d'actualité. Henri écrit pour sa part deux textes : l'un sur le congrès de leadership du parti libéral du Canada et l'autre sur l'assassinat du pasteur Martin Luther King. La lecture de ces deux textes en groupe est suivie d'une longue discussion sur la politique, les problèmes des noirs américains et les préjugés nourris à leur égard. Au cours de cette discussion, un animateur se fâche contre Michel qui, parlant des noirs, les appelle des « barbouillés ». L'animateur dit qu'il n'aime pas ce qualificatif et qu'il ne considère pas les noirs comme des « barbouillés ». Michel va s'excuser un peu plus tard auprès de cet animateur.

Les contrôles de plus en plus fréquents mettent en évidence le fossé qui sépare les « forts » des « faibles » dans la classe. Les animateurs estiment nécessaire de permettre aux uns et aux autres d'atteindre leurs objectifs. Pour ce, ils croient qu'il ne faut plus retarder ceux qui veulent poursuivre leurs études au-delà de la neuvième année et qui, jusqu'à présent, ont été d'un grand secours auprès de ceux qui éprouvent le plus de difficultés d'apprentissage. C'est pourquoi les travaux scolaires se font de plus en plus en équipes, celles-ci étant souvent formées selon les difficultés des étudiants.

Expérience des animateurs

Au terme de cette douzième semaine de classe, les animateurs se sentent exténués. Ils partagent les tensions du groupe tout en déplorant de se sentir de plus en plus forcés de s'axer sur les programmes scolaires, plutôt que sur l'ensemble des besoins d'apprentissage que le groupe pourrait permettre à chacun de ses membres de réaliser.

Les animateurs déplorent le départ de Jean-Luc et sont déçus de n'avoir pu explorer les réactions des gens. Ils croient que l'hostilité manifestée dans le groupe, au moment où il en a été question, cachait beaucoup de sentiments dépressifs.

Au moment de quitter la classe pour le congé de Pâques, le mercredi, ils sont déprimés tout en formulant l'espoir de revenir plus enthousiastes le mercredi suivant, pour aborder les dix dernières semaines de classe.

9.00				11.50 13.00		15.50
Congé de Pâques				Congé de Pâques		
Congé de Pâques				Congé de Pâques		
Discussion sur le congé de Pâques	Préparation de l'examen d'anglais	Examen d'anglais	Anglais	Préparation de l'examen de français	Examen de français	Discussion sur les résultats de cet examen
Travaux scolaires		Discussion sur les résultats du dernier examen de français	Arithmétique et algèbre	Arithmétique et algèbre		
Travaux scolaires	Examen d'anglais	Sociogramme	Français	Discussion sur le départ de quelques étudiants	Arithmétique et algèbre	Election d'un nouveau président

Treizième semaine

Organisation

Durant le congé de Pâques, les animateurs apprennent que la commission scolaire exige que les étudiants qui désirent poursuivre leurs études au niveau du deuxième cycle du cours secondaire, l'année suivante, subissent ses examens de géométrie et d'algèbre. Ces nouvelles exigences vont modifier l'organisation habituelle du travail en classe. Les étudiants doivent décider au plus tôt s'ils désirent ou non continuer leurs études l'an prochain et, dans l'affirmative, se préparer à subir les examens de la commission scolaire. Deux sous-groupes vont désormais se former en classe : d'une part, les étudiants en algèbre et en géométrie et, d'autre part, ceux qui ne poursuivent pas leurs études et s'en tiennent aux trois principales matières scolaires de la neuvième année, soit le français, l'anglais et l'arithmétique.

Nous constatons durant la première heure de classe, le jeudi matin, que peu d'élèves travaillent en équipes. Lors de l'évaluation, les animateurs communiquent cette perception au groupe et demandent s'il y a lieu de remettre cette activité en question. Johanne propose que cette période soit désormais consacrée au travail personnel. Après une brève discussion, le groupe adopte cette proposition.

Le vendredi, après que Réal et Gaston eurent annoncé qu'ils quittaient la classe, plusieurs étudiants expriment le désir que le groupe élise un président en remplacement de Réal. Henri suggère la tenue d'un scrutin secret : chacun voterait pour la personne de son choix et celle qui obtiendrait le plus de voix dirait si elle accepte ou non d'assumer le poste de président. Johanne propose pour sa part que les candidats à ce poste le fassent savoir avant le scrutin et que le vote ne porte que sur ces personnes. Après quelques minutes de discussion, le groupe opte pour la proposition de Johanne et seul Paul se dit intéressé à la présidence. Raymond et Henri protestent alors contre cette procédure et réclament de nouveau un scrutin secret. Après une longue et pénible discussion, la majorité se prononce finalement pour ce scrutin et c'est Paul qui obtient le plus de voix, suivi de Henri. Yves et Raymond obtiennent chacun une voix. Henri et Raymond demeurent mécontents de cette élection et reprochent aux professeurs de ne pas avoir favorisé le scrutin secret dès le début.

Interactions

Après le congé de Pâques, deux autres participants, Gaston et Réal, annoncent leur départ au groupe. Gaston est menacé de perdre son emploi s'il ne se présente pas au travail d'ici une semaine. Cet emploi est très lucratif et il ne peut se permettre de le perdre pour l'été. Il en parle alors aux animateurs, qui lui proposent de se faire un programme de travail personnel qui lui permettrait, tout en assumant son emploi, de continuer à étudier. Ainsi, il pourra se présenter aux examens et tenter d'obtenir un certificat de neuvième année. Gaston est enchanté de cette solution mais son départ cause un vide énorme dans le groupe et affecte plusieurs étudiants, particulièrement Anne, Pierrette et Léonard, qui formaient une équipe avec lui et Johanne. Pour sa part, Réal annonce au groupe qu'il obtient un poste d'adjoint à la réalisation de films. Il recevra au début un traitement de $360.00 par semaine... Personne ne le croit et peu d'étudiants sont enclins à lui manifester beaucoup de sympathie à son départ. Ainsi, alors que Réal se dit triste de partir, le vendredi, Henri déclare que ça ne lui fait rien, mais le dit sur un ton hostile, tandis que Léonard exprime ouvertement son hostilité à Réal. Paul, qui a souvent le don de traduire le climat émotif de la classe en

images, compare le groupe à une équipe de campeurs dont deux membres exprimeraient le désir de retourner en ville. « Le plus terrible, ajoute Paul, c'est que le chauffeur explique que ce n'est pas grave, que ça va faire deux places de plus dans la voiture pour revenir ». Il vise alors Yves qui, quelques minutes plus tôt, avait dit que ça ferait deux places de plus dans la classe. Paul compare aussi le groupe à une équipe de football qui doit se réorganiser complètement parce que deux de ses joueurs sont blessés.

Il s'agit donc d'une période bien difficile pour le groupe. Plusieurs sont agressifs à l'endroit de ceux qui quittent la classe, s'absentent ou arrivent en retard. Certains étudiants tiennent les professeurs responsables de cette situation. Plusieurs indices laissent entrevoir des sentiments dépressifs dans le groupe : les retards et les absences sont de plus en plus fréquents ; personne ne manifeste plus d'enthousiasme au travail ; les étudiants ne paraissent plus heureux d'être ensemble.

De plus en plus fréquents, les contrôles scolaires contribuent aussi à décourager certains étudiants ou à les rendre hostiles. Ainsi, après un examen de français corrigé par un animateur, Anne se dit lésée parce que l'animateur ne lui a pas accordé les points qu'elle méritait. Pierrette exprime aussi de l'hostilité à l'égard de l'animateur. Lors d'une discussion de groupe, Anne n'éprouve plus d'hostilité mais se met à se déprécier. Elle se qualifie de « niaiseuse » parce qu'elle n'a pas réussi cet examen. L'animateur souligne que les examens paraissent produire le contraire des effets désirés et se demande s'il n'y aurait pas lieu de les éliminer de notre processus d'apprentissage. Les étudiants en discutent et décident de les maintenir, y voyant un bon exercice pour se préparer aux examens de fin d'année.

Activités scolaires et culturelles

De retour en classe, le mercredi, plusieurs étudiants annoncent qu'ils ont beaucoup travaillé durant le congé de Pâques. Léonard a notamment résolu un grand nombre de problèmes de géométrie tandis que Pierrette, Gaston et Yves poursuivaient de façon remarquable leur apprentissage en anglais. Par contre, d'autres étudiants, Paul, Jean et quelques autres, n'ont abordé aucune matière scolaire.

La semaine est marquée par plusieurs contrôles, qui ont pour but de mettre à jour les principales difficultés d'apprentissage des étudiants. Jean et Réal se révèlent très faibles en anglais ; Charles, Anne et Pierrette en français ; Paul, Anne, Pierrette, Philippe et Charles en mathématiques.

On sait que les étudiants qui veulent poursuivre leurs études au niveau de la onzième année, l'année suivante, doivent subir les examens d'algèbre et de géométrie préparés par la commission scolaire. Nous consacrons donc beaucoup de temps à l'algèbre au cours de la semaine. Cette matière passionne plusieurs étudiants et quelques-uns, Raymond, Léonard, Gaston et Johanne, y réalisent vite des apprentissages avec une certaine facilité.

L'exigence posée par la commission scolaire oblige les étudiants à effectuer vite un choix. Charles, Hubert, Anne et Philippe n'hésitent aucunement : ils décident d'interrompre leurs études au terme du cycle. Pierrette et Paul se joignent bientôt à ce groupe, estimant qu'ils ne peuvent assimiler avec succès les deux matières imposées. Paul est déjà considérablement en retard sur les autres dans le programme d'arithmétique alors que Pierrette prévoit un séjour prochain à l'hôpital.

Tous les autres étudiants manifestent le désir de se préparer à subir avec succès les examens d'al-

gèbre et de géométrie. Cette exigence impose dorénavant un nouveau style au groupe : celui-ci doit maintenant se conditionner à répondre à des normes imposées de l'extérieur. Il ne s'agit plus d'apprendre en fonction de nos besoins et de nos intérêts, mais de couvrir tout le programme du premier cycle du cours secondaire, en algèbre et en géométrie.

Expérience des animateurs

Tout comme les autres membres du groupe, les animateurs sont grandement affectés par le départ de quelques étudiants. Ils réalisent, durant ces trois jours, qu'ils ont souvent tendance à s'impatienter et à être maussades. Ils sont aussi ébranlés par le fait qu'ils sont maintenant tenus d'aider un certain nombre d'étudiants à se préparer à subir les examens d'algèbre et de géométrie.

Ils doivent continuer à appuyer fermement certains étudiants. Michel se sent très déprimé, dort très peu, se sent seul et cherche toujours à monopoliser l'attention d'un animateur. Il réussit toutefois à se valoriser un peu en devenant le professeur de ceux qui ne font ni algèbre ni géométrie : Paul, Anne, Charles, Pierrette, Hubert et Philippe.

Les professeurs sentent bien que le groupe se désintègre un peu et ils ne savent plus trop comment l'aider à surmonter cette épreuve. Tout comme la plupart des étudiants, ils ont l'impression que l'année est finie, qu'il ne reste plus qu'à se préparer en groupe à subir les examens finals.

Tableau 14 **Activités de la quatorzième semaine**

9.00	11.50	13.00	15.50
Informations sur les examens	Travail libre	Arithmétique et algèbre	Discussion sur le retour de Réal
Travail individuel	Algèbre ou Travaux divers	Algèbre ou Travaux divers	
Français	Examen de français et correction	Algèbre ou Travaux divers	
Travail individuel	Discussion sur les objectifs individuels / Algèbre ou Arithmétique	Travaux divers : Algèbre, arithmétique et anglais	
Travail individuel ou en équipes	Algèbre, Français ou Anglais	Algèbre, Français ou Anglais	Evaluation de la semaine

9.00		11.50	13.00	15.50
Travail individuel	Problèmes de pourcentage	Travaux divers	Travaux divers	
Travail individuel	Travaux divers		Travaux divers	
Travail individuel	Travaux divers		Travaux divers	
Travail individuel	Français, Anglais et Mathématiques en rotation		Français, Anglais et Mathématiques en rotation	
Evaluation de la journée précédente	Géométrie ou Arithmétique		Algèbre ou Anglais et Arithmétique	

9.00	11.50	13.00	15.50
Travail individuel	Algèbre ou Travaux divers	Algèbre ou Travaux divers	
Travail individuel	Algèbre ou Travaux divers	Algèbre ou Travaux divers	
Travail individuel	Dessin	Algèbre ou Travaux divers	
Informations sur le travail de français	Géométrie ou Arithmétique	Discussion sur les examens	Algèbre ou Anglais
Anglais : boutique magique	Anglais, Arithmétique ou Géométrie	Algèbre ou Arithmétique et discussion sur le fonctionnement du groupe	

9.00	11.50	13.00	15.50
Actualité	Algèbre ou Français et Anglais	Algèbre et Géométrie ou Français	Election d'un président et d'un vice-président
Anglais : sketch et chanson	Algèbre ou Arithmétique et Biologie	Algèbre ou Travaux divers	
Discussion de problèmes d'organisation	Géométrie ou Français et Arithmétique	Géométrie ou Arithmétique	Algèbre ou Arithmétique
Géométrie ou Travaux divers		Algèbre ou Travaux divers	
Algèbre ou Arithmétique		Discussion sur les examens	Algèbre ou Français

9.00		11.50	13.00		15.50
Révision en mathématiques	Examen de mathématiques		Correction de l'examen et Atelier de mathématiques		Algèbre ou Arithmétique
Révision en géométrie et examen ou Français		Tests (Observatrice)	Arithmétique	Géométrie ou Arithmétique	
Discussion sur le fonctionnement du groupe	Examen d'algèbre et correction ou Français		Discussion sur le prochain congé	Algèbre ou Français	
Congé			Congé		
Congé			Congé		

9.00		11.50	13.00		15.50
Conversation anglaise	Algèbre ou Arithmétique		Géométrie ou Arithmétique et Français		Algèbre ou Arithmétique
Actualité	Géométrie ou Arithmétique	Discussion sur le fonctionnement du groupe	Discussion sur le fonctionnement du groupe	Préparation de la dernière semaine de classe	Algèbre ou Arithmétique
Texte de français		Algèbre ou Français	Tests (Observatrice)		
Discussion sur le fonctionnement du groupe	Géométrie ou Arithmétique	Algèbre ou Anglais	Algèbre ou Arithmétique		Evaluation de la journée et Dessin de groupe
Anglais	Discussion sur une pétition dans l'école	Algèbre ou Français	Arithmétique ou Anglais	Examen d'algèbre ou Travaux divers	Correction de l'examen ou Travaux divers

9.00	11.50	13.00	15.50
Algèbre ou Travaux divers		Travail individuel en français (Préparation d'un texte pour l'évaluation finale)	
Travail individuel en français (Préparation d'un texte pour l'évaluation finale)		Géométrie : examen et correction ou Travaux divers	
Actualité	Algèbre : examen et correction ou Anglais	Examen d'anglais	Algèbre ou Arithmétique et Anglais / Discussion sur les examens finals
Algèbre ou Travaux divers		Algèbre : examen et correction ou Travaux divers	
Révision en arithmétique	Examen d'arithmétique / Correction de l'examen	Géométrie ou Français	

Fin de l'expérience

(14ième à 22ième semaine)

Organisation

De la quatorzième à la vingt-deuxième semaine, la classe est habituellement divisée en deux équipes : l'une formée des gens qui désirent passer les examens d'algèbre et de géométrie de la commission scolaire, afin de poursuivre leurs études l'année suivante au niveau de la onzième année, et l'autre des gens qui interrompent leurs études dès la fin de cette année. La première équipe comprend Gaston, Yves, Johanne, Réal, Jacques, Jean, Raymond, Léonard et Lise ; la seconde réunit Anne, Philippe, Charles, Paul, Michel, Hubert et Pierrette.

La première équipe consacre la majeure partie de son temps, au cours des dernières semaines, à l'étude de l'algèbre et de la géométrie. L'un des animateurs travaille avec cette équipe pour l'algèbre ; l'autre pour la géométrie. Les membres de ce groupe participent occasionnellement à d'autres activités comme le français, l'anglais ou l'actualité, mais ces dernières ne se situent plus au centre de leurs préoccupations. Par contre, les membres de l'autre équipe continuent à organiser des ateliers dans ces matières ainsi qu'en arithmétique, avec l'aide des animateurs. Cependant, les deux équipes ne peuvent désormais travailler dans le même local qu'avec beaucoup de difficulté. En effet, les étudiants qui font de l'algèbre et de la géométrie ont souvent besoin du tableau et reçoivent régulièrement des explications des animateurs, ce qui oblige les membres de l'autre équipe à se réunir dans un petit local mal aéré, à proximité de la classe.

Cette nouvelle structure de travail explique qu'il ne se fasse guère plus de planification en groupe. Les décisions sont prises maintenant au jour le jour et seule la deuxième équipe fait parfois face à des problèmes d'organisation parce que les besoins de ses membres ne sont pas toujours convergents comme dans l'autre équipe.

Le groupe doit quand même résoudre le problème du contrôle final des appentissages. Les étudiants savaient déjà que les professeurs préparaient eux-mêmes les examens, sans recourir à la commission scolaire. Les animateurs élaborent donc leurs projets d'examens et les soumettent au groupe qui, après discussion, les accepte. En français, les gens doivent, d'ici la fin de l'année, rédiger un texte d'environ huit à dix pages qui porte directement ou indirectement sur leur expérience en classe. Les étudiants passeront trois examens en arithmétique : l'un sur les opérations fondamentales, un autre sur le raisonnement des problèmes et un troisième sur des problèmes concrets qui appliquent les notions vues en classe. Il y aura en anglais un examen écrit, une auto-évaluation et un examen oral de conversation. Les animateurs ajoutent à ces examens des questionnaires qui permettront d'évaluer les changements personnels et interpersonnels survenus au cours de l'expérience. Il faut signaler, enfin, les examens d'algèbre et de géométrie préparés par la commission scolaire.

Parmi les événements qui ont soulevé des problèmes d'organisation, nous notons la démission de Paul comme président de la classe. Comme nous le verrons plus en détail au chapitre des interactions, offusqué que les animateurs lui demandent des informations au sujet du contrôle des présences, Paul rejette la présidence. Une autre élection a lieu et c'est Réal, de retour en classe, qui est de nouveau élu. Par la même occasion, Jacques est élu vice-président.

Au cours de la même semaine, les professeurs proposent au groupe d'inviter des réalisateurs de l'Office National du Film, en classe, pour filmer

une discussion de groupe, projeter ce film et discuter ensuite avec les étudiants. Ce projet ne soulève pas beaucoup d'enthousiasme dans le groupe mais la plupart des étudiants se prononcent en sa faveur. Le projet ne peut toutefois se réaliser mais deux réalisateurs viennent quand même en classe pour discuter avec les professeurs et les étudiants durant une journée.

Le taux d'absences et de retards accuse une augmentation importante au cours des dernières semaines de l'expérience. Il arrive fréquemment que seulement six ou sept personnes soient en classe au début d'une journée. Réal revient en classe mais Henri nous quitte en faisant savoir qu'il s'est trouvé un emploi satisfaisant. Il estime indispensable d'accepter tout de suite son emploi parce que ses parents sont malades. Yves parle aussi de nous quitter car il doit retourner à son emploi, dit-il, s'il veut le conserver. Il obtient finalement un délai et reste en classe jusqu'à la fin. Des gens s'absentent enfin presque tous les jours pour toutes sortes de motifs, souvent peu importants.

Quelques semaines avant la fin de l'expérience, les animateurs annoncent au groupe qu'ils devront s'absenter durant la dernière semaine. La plupart des étudiants accueillent cette nouvelle avec appréhension. L'observatrice accepte toutefois de remplacer les professeurs durant leur absence. Ainsi, ces derniers quittent la classe à la fin de la vingt et unième semaine et n'y reviennent que le dernier jour de l'expérience, pour faire leurs adieux aux étudiants.

Interactions

« L'atmosphère de la classe n'est plus la même » : ce commentaire est entendu souvent au cours des dernières semaines. Beaucoup d'étudiants trouvent navrant de voir le groupe se désintégrer peu à peu.

« On n'a plus le temps de parler d'autre chose que de mathématiques ou d'algèbre », disent certains. Plusieurs se plaignent d'être délaissés par les animateurs, qui n'accordent plus leur attention, disent-ils, qu'aux étudiants qui font de l'algèbre et de la géométrie.

On se souvient que Réal a soulevé beaucoup d'hostilité dans le groupe, lors de son départ, en annonçant qu'il avait obtenu un emploi très lucratif. Or, la semaine suivante, il vient voir un animateur et lui dit qu'il s'agissait d'une mauvaise plaisanterie faite par un de ses frères et qu'il compte revenir en classe le lendemain. Il appréhende toutefois l'accueil que lui réservera le groupe. Les animateurs en parlent aux étudiants et plusieurs réagissent en se moquant de leur confrère. Un animateur les invite alors à se demander comment Réal peut vivre cette expérience. La discussion qui suit permet au groupe d'accepter mieux le retour de Réal, qui revient le lendemain et réussit sans trop de difficulté à se tailler de nouveau une place dans le groupe.

Pour sa part, peu après sa nomination au poste de président, Paul s'achète un complet neuf, qu'il porte pendant quelques jours pour venir en classe. Il arrive maintenant à l'heure. Il en vient toutefois à utiliser peu à peu la présidence pour devenir plus populaire au sein du groupe. Ainsi, il s'entend une fois à l'amiable avec Anne pour ne pas signaler une absence de cette dernière à la direction de l'école. Il accorde aussi des faveurs du genre à quelques autres étudiants. Un animateur en discute avec lui mais Paul estime que le professeur ne se mêle pas de ses affaires et en est offusqué. De son côté, l'animateur souligne que le président a reçu du groupe un mandat qu'il doit respecter et que le contrôle des présences fait partie de ce mandat. Paul résigne alors la présidence et, comme on le sait, à la suite d'une autre élection, Réal est élu à ce poste et Jacques à la vice-présidence.

Michel vit aussi des moments bien pénibles et un animateur essaie de l'aider en conversant avec lui. Il lui décrit notamment ses alternances entre la bonne humeur et la dépression, selon qu'il se perçoit ou non comme un leader efficace auprès de l'équipe dans laquelle il travaille. L'expérience actuelle de Michel l'incite à décider de ne pas poursuivre ses études au-delà du premier cycle, du moins pour le moment, même s'il a les ressources nécessaires. Il estime de plus en plus, en effet, que le groupe lui fournit des occasions exceptionnelles de réaliser certains apprentissages humains, auxquels il veut accorder la priorité. Il consacre donc la majeure partie de son temps à aider les autres et noue des liens avec plusieurs étudiants, notamment Philippe et Hubert. Ils organisent des parties de pêche ensemble et Philippe est tout fier de prodiguer des conseils à Michel pour l'achat de son équipement.

Anne éprouve pendant quelques semaines beaucoup d'hostilité envers l'animateur qui est intervenu auprès de Paul, au sujet du contrôle des présences. Lors d'une conversation privée, elle lui communique indirectement son hostilité et lui dit qu'elle le trouve injuste car elle a l'impression qu'il aime davantage Pierrette. L'animateur l'aide à cette occasion à clarifier sa relation avec Pierrette. Toutes deux ressentent l'une face à l'autre beaucoup de rivalité.

Même si la classe est maintenant davantage axée vers l'apprentissage scolaire, le groupe continue à vivre des conflits qu'il doit résoudre. Ainsi, durant la quinzième semaine, les animateurs s'absentent durant une journée et le lendemain, lors de l'évaluation, Raymond annonce que plusieurs sont insatisfaits du travail accompli en algèbre et en géométrie. Personne ne se dit d'accord avec lui. Il se fâche alors et affirme que les gens étaient tous mécontents, la veille, mais qu'ils ont maintenant peur de s'exprimer. Johanne lui explique que s'il avait travaillé au lieu de « gueuler », il aurait appris beaucoup de choses en algèbre. Après un échange de propos violents entre Johanne et Raymond, ce dernier se retire du groupe et refuse de participer aux activités pendant quelques jours. La semaine suivante, il demande un matin à un animateur de discuter avec lui à la cafétéria. Il lui propose une solution au problème qui l'oppose à une partie du groupe : changer de classe. L'animateur lui répond qu'il serait déçu de le voir partir et l'aide à explorer son expérience. Il lui communique également ses perceptions, insistant notamment sur l'influence que Raymond exerce au sein du groupe et la rivalité qui l'oppose à certains étudiants. Cette discussion amène Raymond à réviser sa décision et à participer de nouveau aux activités de la classe.

Un conflit de nature différente éclate en classe quelques semaines plus tard, alors que Réal communique au groupe la teneur d'une lettre que vient de lui remettre un étudiant d'une autre classe. Il s'agit d'une pétition qui demande à la direction de l'école de prolonger la période de cours de deux semaines pour les étudiants du premier cycle et de quatre semaines pour ceux du second. Michel affirme aussitôt qu'il ne signera pas cette pétition parce que, croit-il, le gouvernement pourrait lui faire du tort. Pour leur part, Raymond et Léonard disent manquer d'informations. Ils se demandent notamment si cette mesure s'appliquerait à l'année en cours ou à la suivante. Réal annonce qu'il s'agit de la présente année mais plusieurs étudiants en doutent et lui demandent de vérifier cette information auprès des autorités de l'école. La pause-café suit ces interventions et à leur retour en classe, quelques minutes plus tard, les animateurs constatent que plusieurs étudiants paraissent très bouleversés et d'autres très hostiles. Ils apprennent alors que Réal a annoncé au

groupe qu'il était allé rencontrer le directeur de l'école et lui avait dit que la classe ne voulait pas s'occuper de cette affaire, ajoutant que ses confrères étaient « une bande de bébés ». Plusieurs étudiants, particulièrement Raymond, Léonard et Michel, réagissent de façon très hostile à ces propos et, entre autres qualificatifs, utilisent celui d'« incompétent » à l'endroit de Réal. Après quelques minutes d'échanges hostiles, Réal sort le texte de la pétition de sa poche et dit qu'il n'a pas rencontré le directeur de l'école. Son aveu ne réussit pas à calmer le groupe. Au contraire, certains étudiants se sentent encore plus hostiles et le lui font savoir. Réal démissionne du poste de président. La discussion se termine quelques minutes plus tard avec la fin de la classe et la pétition, de même que la présidence, demeurent en suspens.

En plus d'arriver en retard et de s'absenter fréquemment, au cours des dernières semaines, Lise continue à nourrir une attitude hostile et à s'opposer au travail de groupe. Il suffit souvent que son équipe veuille faire de l'algèbre pour qu'elle fasse de la géométrie et vice-versa. Les animateurs la trouvent de plus en plus insupportable et en discutent en vain avec elle à plusieurs reprises. Ils lui font savoir finalement qu'ils ne peuvent plus tolérer cette situation. Lise manifeste des désirs de changement pendant une semaine puis revient à ses habitudes hostiles. Les animateurs soumettent alors le problème au groupe, l'informant qu'ils avaient servi deux avertissements sérieux à Lise et qu'ils s'étaient proposés de la renvoyer au troisième. Ils ajoutent qu'ils hésitent maintenant à le faire et qu'ils préfèrent que ce problème, comme les autres, soit réglé en groupe. Paul et Anne interviennent à l'appui de Lise tandis que Léonard et Raymond disent que les normes du groupe doivent être respectées. Paul déclare notamment qu'il est porté à faire le contraire de ce que les professeurs disent. Il ajoute qu'il s'efforce maintenant d'arriver en classe en retard, le matin, alors qu'il était toujours à temps lorsqu'il était président. Il ajoute qu'il ne se reconnaissait plus de se voir arriver à l'heure : « Maudit, ça n'a pas de bon sens, ce n'est plus moi, ça ! ». Les animateurs tentent de clarifier la situation avec Lise mais celle-ci demeure bouche cousue. Le groupe décide néanmoins de la garder en classe, à la condition qu'elle se soumette à ses normes. Anne aide Lise à intégrer cette expérience de confrontation avec les professeurs et certains membres du groupe. Le lendemain, Lise est absente et, le surlendemain, Michel dit au groupe, dès le début de la journée, que Lise a peur d'entrer en classe à cause de son absence. Le groupe en discute et demande à un animateur d'aller convaincre Lise qu'elle sera la bienvenue. L'animateur et Lise ont alors une longue discussion au cours de laquelle elle lui communique plusieurs éléments de son expérience. L'animateur essaie de l'aider à explorer davantage ce qu'elle vit dans la classe et lui propose ensuite d'essayer d'atteindre certains objectifs d'ici à la fin de l'année. Il lui suggère notamment de déterminer quelques comportements qu'elle pourrait essayer de changer, ajoutant que la situation de groupe lui permettra de connaître les effets provoqués par ses nouveaux agissements chez les autres étudiants.

Tout au long des dernières semaines, les étudiants qui interrompent leurs études au terme de la présente année mettent de moins en moins d'ardeur au travail. Ils expriment souvent beaucoup d'insatisfaction et s'ennuient dans maintes situations. Ils se réunissent donc souvent dans le petit local et parlent de choses et d'autres, attendant impatiemment la fin de la classe. Les animateurs s'entretiennent avec quelques étudiants, notamment Réal, Charles, Jacques et Paul, et leur communiquent leurs craintes face à leur rendement scolaire. Par contre, les étudiants en algèbre travaillent avec

beaucoup d'enthousiasme et y consacrent beaucoup d'énergie, à l'exception de Jean et de Lise, qui ne travaillent que par intermittence. L'apprentissage se fait plus difficilement en géométrie car les étudiants sont moins enthousiastes vis-à-vis de cette matière.

Les dernières semaines se déroulent dans la hâte et l'appréhension de la fin de l'expérience. Beaucoup d'étudiants ont hâte d'être en vacances mais craignent de s'ennuyer beaucoup du groupe. Durant l'avant-dernière semaine, rassurés par l'obtention du certificat, les étudiants organisent plusieurs ateliers de détente qui se poursuivent durant la dernière semaine en l'absence des animateurs.

Les professeurs reviennent en classe le dernier jour et les étudiants leur racontent les faits saillants de la semaine. La plupart semblent assez tristes. Vers la fin de la matinée, un étudiant propose que nous allions tous manger ensemble. Le groupe accepte cette proposition et tout le monde va passer deux heures au Lac des Castors, après quoi on revient en classe pour y attendre les chèques de prestation des étudiants. Une fois ceux-ci reçus, personne ne se décide à quitter la classe. Un animateur se lève et va dessiner un bateau au tableau. Il inscrit le mot « SESAME » sur le bateau et y dessine trois personnages qui tendent la main. Peu à peu, les gens vont au tableau et ajoutent quelque chose de personnel au dessin. Cela continue à être une façon de communiquer des impressions mais c'est aussi, cette fois, une manière de faire des adieux.

Les étudiants quittent peu à peu la classe. C'est très difficile pour plusieurs. Charles et Michel, notamment, vivent une expérience très pénible. Jean quitte pour sa part la classe sans saluer personne. À quelqu'un qui demande à Jacques s'il est triste de partir, celui-ci répond au contraire qu'il a hâte. Il est néanmoins le dernier, avec Lise, à se séparer des animateurs.

Activités scolaires et culturelles

Un certain nombre d'étudiants consacrent les dernières semaines à la préparation des examens d'algèbre et de géométrie. Ils passent parfois une heure ou deux à autre chose, mais ils ne le font la plupart du temps que pour se distraire. Ils participent ainsi, un matin, à une discussion de groupe sur les élections fédérales. La campagne électorale bat son plein et, après avoir fourni des informations sur chacun des partis politiques, un animateur propose la tenue d'une mini-élection en classe. Les libéraux sont représentés par Raymond, les conservateurs par Jean, les créditistes par Michel et les néo-démocrates par un animateur. Chacun expose la politique de son parti. Les résultats du vote favorisent nettement les libéraux. La discussion qui suit débouche sur les attitudes de chacun face à la politique et l'administration gouvernementale. Quelques étudiants, dont Paul, Yves et Michel, expriment l'opinion que « le gouvernement, c'est tous des voleurs ». Nos discussions semblent nuancer ces opinions.

Un autre matin, au fur et à mesure que les étudiants et les animateurs arrivent en classe, ils se groupent dans un coin pour discuter d'une tragédie qui vient de se produire aux États-Unis : l'assassinat de Robert Kennedy. Un appareil de radio nous permet de recevoir les dernières informations en provenance des lieux de l'attentat, et particulièrement de l'hôpital où vit encore Robert Kennedy, car il ne mourra que quelques heures plus tard. Plusieurs étudiants sont bouleversés, quelques-uns sont curieux mais très peu restent indifférents. La matinée est consacrée à discuter de nos réactions, face à cette tragédie, de même que des conséquences sociales et politiques qu'elle pourrait entraîner.

Ces discussions demeurent des moments exceptionnels pour les élèves d'algèbre et de géométrie. Les membres de l'autre équipe —Paul, Anne,

Michel, Hubert, Charles, Pierrette et Philippe — peuvent réaliser des apprentissages plus variés car ils ne sont soumis à aucune norme extérieure. Plusieurs périodes sont consacrées, en mathématiques, à la revision des notions de profits et de pertes, d'intérêt, de commission, de règle de trois et de pourcentage. Comme on l'a déjà dit, Michel joue souvent le rôle de professeur auprès des membres de cette équipe. Les étudiants consacrent aussi beaucoup de temps à la rédaction du texte de français ou à l'apprentissage de l'anglais. Ils peuvent en outre s'intéresser à la biologie, la géographie, l'histoire et la littérature, ou encore discuter de leurs relations avec l'aide d'un animateur.

Pour leur part, les animateurs se répartissent l'algèbre et la géométrie. Pendant qu'un travaille dans sa matière avec l'équipe concernée, l'autre s'intéresse aux travaux des autres étudiants ou prépare sa prochaine séance de travail en algèbre ou en géométrie. Le travail se fait sensiblement de la même façon dans les deux matières. Le professeur explique une notion au tableau puis le groupe fait des exercices pris dans le manuel ou préparés par l'animateur. En algèbre, cependant, l'animateur recourt souvent aux équipes de deux personnes, prenant soin d'y équilibrer les forces, alors que l'équipe est rarement divisée durant les périodes de géométrie. Les animateurs préparent régulièrement des examens pour chaque matière, afin d'aider chaque étudiant à confronter continuellement ses connaissances avec les exigences du programme scolaire.

En anglais, l'animateur propose d'autres types d'ateliers pour rehausser le niveau d'enthousiasme dans le groupe. Parmi les techniques utilisées, mentionnons la boutique magique. Assis au centre de la classe, l'animateur ou un étudiant invite les gens à sa boutique, où ils peuvent y acheter n'importe quoi : le réel, l'imaginaire, le possible et l'impossible. Une seule condition est posée par l'animateur : les clients doivent s'exprimer en anglais. Cette technique permet à l'animateur, ou à celui qui est au centre, de communiquer des impressions aux étudiants, par le prix qu'il exige pour les choses qu'ils achètent. Par exemple, l'étudiant qui achète un certificat de neuvième année peut se voir fixer comme prix une certaine somme de travail individuel. Une autre fois, un animateur et quelques étudiants offrent et servent le café au reste du groupe, le tout se déroulant en anglais seulement. À d'autres reprises, les étudiants utilisent la chanson, la géographie ou encore le dessin pour s'exprimer plus facilement en anglais.

En somme, plusieurs occasions permettent, au cours des dernières semaines, la réalisation de divers apprentissages dans la classe. Cependant, faut-il préciser, ces apprentissages ne se font plus comme auparavant à la faveur d'une vie de groupe très intense. En effet, durant les dernières semaines, le groupe se divise souvent à cause de préoccupations strictement scolaires.

Expérience des animateurs

Si cette période est difficile pour les étudiants, elle l'est également beaucoup pour les animateurs. Ils déplorent vivement d'être obligés d'aider certains étudiants à se préparer à subir des examens d'algèbre et de géométrie. Ils vivent cela comme un échec partiel de leur expérience. Ils ne perçoivent plus ces apprentissages comme des réponses à un choix du groupe et de leur part, mais comme une soumission à des contraintes extérieures.

Les sentiments des professeurs sont aussi souvent en accord avec le climat émotif du groupe. Ils vivent des moments de dépression lorsque le groupe est au bord de la dissolution et accumulent beaucoup de fatigue au cours des dernières semaines.

Enfin, tout comme la plupart des étudiants, c'est le cœur triste, le dernier jour de classe, même après une semaine d'absence au cours de laquelle ils ont pris un peu de recul, qu'ils font leurs adieux au groupe.

Troisième partie : évaluation de l'expérience

Cette partie consacrée à l'évaluation de notre expérience ne contient pas une analyse scientifique des résultats obtenus par l'utilisation de nos méthodes dans une classe d'adultes. Nous avons déjà mentionné, au début de ce livre, que l'équipe de recherche de SESAME avait déjà fait une étude à cet effet et soumis un rapport au Ministère de l'Éducation. Les informations recueillies au jour le jour durant notre expérience, et rapportées au chapitre précédent, nous permettent toutefois d'esquisser certains aspects de l'évolution de notre classe et de ses étudiants.

La première section de ce chapitre, relative à l'évolution du groupe, décrit d'une part les principales étapes que nous paraît avoir vécues le groupe et, d'autre part, ses caractéristiques psychologiques ainsi que les attitudes adoptées par les animateurs dans diverses situations. La seconde section décrit un certain nombre d'apprentissages réalisés par les membres du groupe et, de façon plus spécifique, les principaux changements qui ont marqué l'évolution de quelques étudiants. Nous concluons enfin cette partie par une brève réflexion sur les objectifs visés au cours de cette expérience.

Évolution du groupe

Principales étapes

Cinq phases nous paraissent caractériser les expériences multiples vécues par notre groupe durant les vingt-deux semaines de classe. Elles peuvent se résumer comme suit :

1) L'anxiété initiale cède peu à peu la place à une euphorie collective ;
2) des insatisfactions émergent et provoquent la recherche de responsables ;
3) les membres du groupe organisent des recherches à l'extérieur de la classe ;
4) le groupe se centre sur lui-même ;
5) le groupe se scinde et tente vainement, jusqu'à la fin de l'expérience, de refaire son unité.

Première phase : L'anxiété initiale cède peu à peu la place à une euphorie collective.

Les étapes de cette première phase se déroulent au cours de la première semaine de la vie du groupe. Les premiers contacts entre les étudiants et les animateurs sont marqués par beaucoup d'anxiété. Il est très difficile de discuter en groupe car les gens s'écoutent peu les uns les autres et quelques étudiants se déplacent fréquemment dans la classe. Plusieurs tentent de se rapprocher des animateurs, à qui ils manifestent leurs inquiétudes au sujet de l'aspect expérimental de la classe, l'absence d'enseignement didactique ou encore la validité du diplôme décerné au terme de l'expérience.

Cependant, peu à peu, au cours de la semaine, les sources d'anxiété deviennent moins intenses. Les étudiants sont quelque peu rassurés quant à la compétence des professeurs ; ils apprennent qu'ils sont psychologues en plus d'être enseignants... Aussi, ils commencent à apprendre des choses ; ils savent qu'ils peuvent étudier le français, l'anglais et les mathématiques s'ils le veulent. Surtout, ils commencent à se connaître les uns les autres et peuvent compter sur des appuis divers dans la classe. Ils ont de moins en moins peur de s'asseoir en cercle, autour de la table, et de se faire face les uns aux autres. L'anxiété disparaît donc peu à peu et, le vendredi, le groupe connaît un moment d'euphorie collective. L'anxiété initiale s'est dissipée et les membres du groupe se sentent à l'aise, font des blagues, sont fiers de faire partie de cette classe, enfin sont confiants en l'avenir de l'expérience.

Deuxième phase : des insatisfactions émergent et provoquent la recherche de responsables.

Au début de la deuxième semaine, nous constatons que les rapprochements notés entre les membres du groupe, le vendredi précédent, ne se font pas

sans créer de nouvelles craintes. Plusieurs se demandent avec appréhension où peut mener cette expérience. Chacun maintient donc ou reprend une certaine distance. L'arrivée de quatre nouveaux étudiants, le lundi matin, accentue d'ailleurs ce phénomène car il oblige le groupe à se restructurer. Ainsi, dès les premiers jours de la deuxième semaine, la plupart des membres du groupe ressentent beaucoup d'insatisfaction inexpliquée, et se mettent à la recherche de responsables. Plusieurs envisagent la possibilité de changer de classe. Les étudiants se reprochent mutuellement de manquer de discipline ou accusent les professeurs de ne pas être assez sévères et de ne pas maintenir l'ordre dans la classe. Peu à peu, quelques étudiants sont pris à partie, qualifiés d'indésirables et sommés d'intégrer les rangs ou de quitter le groupe. Ce sont eux, disent certains, qui nous empêchent de bien travailler en groupe. C'est à ce moment que Jean surtout devient la cible d'accusations hostiles de la part de plusieurs membres. Il devient le bouc émissaire de la classe.

Les animateurs, que la plupart jugeaient excellents en fin de semaine dernière, causent maintenant beaucoup de déception : ils ne répondent pas aux attentes des étudiants. Ils refusent de fournir des réponses et, au contraire, invitent les gens à chercher eux-mêmes les solutions à leurs problèmes. Ils sont donc cause de déception et de frustration. Même s'ils introduisent certaines techniques comme l'observation du fonctionnement du groupe, afin de favoriser certains apprentissages et l'auto-détermination du groupe, leur attitude déçoit la plupart des étudiants, qui préféreraient recevoir davantage de directives de leur part.

Cette deuxième phase se termine au cours de la troisième semaine, alors que le groupe découvre de nouvelles façons de satisfaire quelques-uns de ses besoins.

Troisième phase : les membres du groupe organisent des recherches à l'extérieur de la classe.

Cette phase commence par une initiative de Michel et d'Yves qui, un soir, vont visiter la Presse Canadienne et y recueillent des renseignements sur le fonctionnement des agences de presse. Cette initiative fait suite à une discussion de groupe au cours de laquelle il avait été question de faits d'actualité, ainsi que des moyens de communication et des diverses interprétations données parfois aux nouvelles, selon leurs sources. Lors de cette discussion, au lieu de donner un cours magistral sur ces questions, un animateur avait invité les étudiants à réfléchir sur ces problèmes et à faire des recherches plutôt que de s'attendre à recevoir passivement un enseignement didactique.

L'invitation d'un conférencier des Caisses Populaires Desjardins suit de peu cette première initiative. Le groupe invite ce conférencier à la suite d'une suggestion de Michel. Il s'agit d'une expérience très importante pour plusieurs étudiants, qui prennent conscience de nouvelles façons d'apprendre et de satisfaire leurs désirs de connaissances.

Le groupe connaît au cours de cette période de nouvelles satisfactions et plusieurs moments d'euphorie. Ainsi, au cours des troisième et quatrième semaines, il prépare des visites à l'extérieur et des projections de films dans la classe. Il considère ces activités comme prioritaires et, pour les réaliser, bouscule même les horaires des animateurs. Ces nouvelles initiatives diffèrent toutefois essentiellement des deux premières : elles ne visent plus à apporter des réponses à des problèmes précis ou à recueillir des informations au sujet de questions déjà posées. Le groupe organise ces activités en se disant qu'elles constitueront de toute façon des sources d'apprentissage.

Cette période ne dure toutefois pas longtemps. Les évaluations faites à la suite de ces activités confrontent les étudiants avec les objectifs du groupe. Chaque visite devient ainsi une source de désenchantement car elle ne donne jamais les résultats attendus. Ainsi, durant la cinquième semaine, ce n'est que grâce au pouvoir de conviction de quelques membres que le groupe accepte d'effectuer une visite dans une brasserie et d'assister à une projection de films. L'insatisfaction se généralise cependant à la suite de ces activités et il devient manifeste qu'elles ne répondent pas aux besoins du groupe. De nouvelles déceptions en résultent qui permettront toutefois de nouveaux apprentissages.

Quatrième phase : le groupe se centre sur lui-même.

L'insatisfaction apparue à la troisième phase diffère de celle qui avait marqué la deuxième sous un aspect important : dans cette insatisfaction, le groupe ne peut plus s'en prendre qu'à lui-même. Quelques-uns continuent à en imputer la responsabilité aux animateurs mais la plupart considèrent qu'il s'agit d'un problème de groupe. Plutôt que de continuer à chercher les responsables de cette situation, ces étudiants proposent donc au groupe d'évaluer sa propre démarche. Il en ressort une nouvelle orientation : dorénavant, avant d'aller à l'extérieur chercher des réponses, nous essaierons de préciser nos questions. Nous ne nous disons plus qu'une visite à tel ou tel endroit pourrait être enrichissante en plus d'être intéressante ; nous nous concentrons sur nos besoins et ne pensons faire appel à l'extérieur que pour aller chercher des informations précises. Le groupe planifie maintenant des activités à l'intérieur même de la classe et les principaux besoins d'apprentissage exprimés sont d'ordre scolaire ou culturel.

Durant cette phase, le groupe assume pleinement ses responsabilités. Il poursuit mieux ses objectifs et les conflits apparus dès la deuxième semaine de classe peuvent désormais être abordés. Ainsi, la rivalité entre Michel et Raymond est maintenant plus ouverte. Le groupe refuse d'explorer ce conflit en profondeur mais il en est conscient ; c'est pourquoi il en discute suffisamment pour que Michel et Raymond demeurent intégrés au groupe sans paralyser son fonctionnement. D'autres membres — Gaston et Léonard notamment — émergent du groupe et mettent leurs ressources à sa disposition.

Les relations entre les étudiants et les animateurs font l'objet de discussions ouvertes dans le groupe. Plusieurs étudiants communiquent leurs perceptions aux professeurs, tout comme ils le font entre eux depuis un certain temps. Alors que durant les trois premières phases, le groupe ne voyait guère l'utilité des nouveaux modèles d'apprentissage proposés par les professeurs, il accepte maintenant leurs méthodes de travail. Les étudiants observent de plus en plus le fonctionnement du groupe, communiquent leurs remarques et améliorent tous leur propre participation aux travaux du groupe. Ils acceptent désormais de faire des recherches dans les dictionnaires et les autres livres à la disposition de la classe ; ils recourent plus volontiers aux ressources et aux connaissances de leurs camarades. La plupart se sentent maintenant plus à l'aise pour exprimer leurs préférences interpersonnelles. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la formation des équipes en témoigne à tous les lundis. Même les problèmes personnels de certains étudiants, notamment Michel, peuvent maintenant être abordés en groupe. La confiance grandit.

C'est également au cours de cette période que le groupe essaie d'intégrer les membres isolés comme Lise, Jacques et Philippe. Certaines personnes très récalcitrantes au début de l'expérience, Johanne par exemple, se font maintenant les dé-

fenseurs des méthodes appliquées dans la classe. Le groupe accepte aussi plus facilement certains participants comme Jean et Lise, l'un souvent insupportable et l'autre très instable. Aussi, le plus récalcitrant de la classe, Jacques, accepte peu à peu de s'intégrer.

La solidarité et la cohésion du groupe se manifestent particulièrement au moment de l'organisation de la partie de sucre. Le groupe réussit alors à intégrer tout le monde : il convainc le réfractaire Raymond, les isolés Jacques, Yves et Johanne, ainsi que des personnes aussi instables et capricieuses, à ce moment, que Lise et Jean-Luc. Cette quatrième phase permet aussi d'observer que les membres les plus doués sont de plus en plus disponibles à l'endroit des autres. Même si Raymond porte de fréquentes attaques contre certains membres du groupe, il aide un nombre grandissant d'étudiants à satisfaire leurs désirs de connaissances.

Enfin, comme les précédentes, cette phase s'accompagne de nombreux conflits mais ces derniers peuvent être abordés et réglés dans une certaine mesure, selon les ressources dont dispose le groupe dans ces moments.

Cinquième phase : le groupe se scinde et tente vainement, jusqu'à la fin de l'expérience, de refaire son unité.

Cette dernière phase de l'évolution du groupe commence au retour du congé de Pâques et son début est marqué par deux phénomènes importants : le départ de quelques étudiants et les exigences posées par la commission scolaire à ceux qui veulent s'inscrire l'an prochain aux cours du deuxième cycle.

Le départ de Jean-Luc, Gaston et Réal (on sait que celui-ci est revenu quelques jours plus tard) constitue une expérience très pénible pour le groupe. Ceux qui faisaient partie de l'équipe de Gaston, particulièrement Anne et Pierrette, acceptent mal son départ. À plusieurs reprises, par la suite, elles évoquent « le temps où Gaston était là » ...

L'intégration de ces expériences de séparation devient impossible dans la nouvelle situation que doit affronter la classe. Comme on le sait, le groupe se scinde en deux équipes après la promulgation de l'exigence de la commission scolaire. Nous déployons parfois des efforts pour reconstituer le groupe mais « l'atmosphère n'est plus la même », comme disent plusieurs étudiants. Les intérêts scolaires des étudiants des deux équipes sont désormais trop distincts. Les deux équipes travaillent d'ailleurs la plupart du temps dans des locaux différents et doivent même parfois négocier l'usage de la classe. Le groupe tente de se maintenir autour de certaines tâches mais ses liens se perpétuent grâce au passé et non à l'expérience présente. Il reste, bien sûr, que la plupart des membres du groupe éprouvent beaucoup de difficulté à se séparer définitivement, le dernier jour, au terme de cette expérience de vingt-deux semaines.

Caractéristiques psychologiques du groupe

Notre premier contact avec le groupe confirme une perception que nous avions eue, quelques semaines plus tôt en visitant une classe de ce niveau : les étudiants semblent motivés très intensément pour apprendre. La plupart d'entre eux paraissent posséder beaucoup de ressources, tant sur le plan intellectuel qu'émotif, et il y a lieu de croire qu'ils puissent s'engager tôt dans l'expérience.

Dès le début, cependant, nous remarquons le faible degré de sociabilité de la plupart des participants. Ces derniers s'interrompent les uns les autres, sont peu attentifs aux autres, sont incapables de

travailler en équipe et ne tolèrent aucune frustration. Aussi, après quelques jours de classe, les animateurs déploient beaucoup d'efforts pour explorer les attitudes des étudiants face au groupe, et proposent des activités propres à rendre leur participation plus efficace.

Les étudiants expriment des besoins d'apprentissage très forts. La plupart d'entre eux ont subi plusieurs échecs tant à l'école que sur le marché du travail et, de retour aux études, ils veulent reprendre le temps perdu. Ils s'attendaient toutefois à recevoir un enseignement traditionnel et sont désarçonnés. De plus, leur motivation se traduit par des exigences très fortes vis-à-vis des professeurs et des autres étudiants. Leurs demandes d'attention sont tellement intenses que les animateurs se sentent souvent accaparés et incapables de satisfaire les besoins de tous les étudiants. Durant les premières semaines, ces demandes adressées aux animateurs témoignent de l'incapacité du groupe de se diriger par lui-même. Les étudiants sont incapables de puiser en eux-mêmes les ressources et les expériences nécessaires pour satisfaire leurs besoins. Leur frustration grandit et s'exprime par des demandes de plus en plus agressives et insatiables. Puisque les professeurs ne répondent pas aux besoins de dépendance exprimés par les étudiants, ceux-ci reviennent à la charge, leur expriment de l'agressivité en même temps qu'ils formulent des demandes que les professeurs ne peuvent satisfaire. Frustrés de nouveau, les membres du groupe expriment du rejet à l'endroit des animateurs. Le processus se répète souvent : manifestations de dépendance, formulation de demandes agressives et insatiables, expression de rejet.

Au départ, les membres du groupe s'avèrent incapables d'auto-évaluation et ne peuvent prendre conscience de leurs besoins. Ils désirent bien certaines fins, comme un bon emploi et beaucoup d'argent, mais n'arrivent pas à prévoir les moyens d'atteindre ces fins. Ces traits se retrouvent à des degrés divers chez la plupart des étudiants. C'est manifeste chez certains. Ainsi, Paul dit un jour qu'il désire gagner facilement $10,000.00 par année, comme certains de ses amis. Il ne s'interroge toutefois aucunement sur le réalisme de ses aspirations, non plus que sur les moyens de les réaliser.

Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un grand nombre de difficultés personnelles vécues par ces étudiants sont reliées à leur incapacité d'utiliser, à des fins positives, leurs besoins de dépendance et leur agressivité qui, chez plusieurs, ont entraîné des sentiments d'échec. Ainsi, malgré une bonne volonté apparente, plusieurs étudiants adoptent des comportements voués à l'échec en même temps qu'ils se découragent au moindre obstacle dans la résolution d'un problème, ou encore face à toute rebuffade de la part d'un confrère. Cette réaction explique, pensons-nous, le départ de certains étudiants et le désir manifesté par d'autres de quitter la classe.

Dans ce contexte, les animateurs essaient d'explorer les expériences et les attitudes qui découlent de la dépendance et de l'agressivité des étudiants. Il leur faut satisfaire suffisamment les besoins de dépendance pour que les étudiants puissent, peu à peu, apprendre à tolérer les frustrations. Ils doivent en même temps structurer dans une certaine mesure les situations de groupe. Les étudiants s'avèrent en effet incapables, la plupart du temps, d'utiliser leurs ressources pour structurer la vie du groupe. Ils ont d'abord et avant tout besoin de se sentir aimés, même s'ils se méfient énormément de ces sentiments. Se sentant appréciés même s'ils sont menacés par les sentiments de chaleur et d'amour, ils peuvent peu à peu supporter plus facilement l'anxiété liée à l'expérience elle-même.

Il va sans dire que l'expérience s'avère très difficile pour les animateurs, qui doivent interagir constamment et s'aider mutuellement. Ils ont de plus besoin d'une aide extérieure, qui leur est fournie par le consultant et l'observatrice. Cette aide leur apparaît indispensable tout au long de l'expérience et constitue l'un des aspect les plus importants des fonctions du consultant.

Évolution des étudiants

Apprentissages scolaires et culturels

Nos étudiants formaient un groupe de travail dont le principal objectif consistait à effectuer des apprentissages, dans le cadre d'une classe. Il importait donc de vérifier les apprentissages réalisés par les participants dans les principales matières du programme scolaire, soit le français, les mathématiques et l'anglais.

Tous les étudiants ont répondu aux conditions minimales exigées dans ces trois matières pour l'obtention du certificat de neuvième année. Comme on le sait déjà, en français, chacun devait rédiger un texte d'environ huit pages qui portait directement ou indirectement sur l'expérience vécue en classe. Nous jugions chaque travail en fonction de quatre points : respect des exigences, aspect formel du texte, contenu et présentation matérielle.

Nous avons appliqué deux principes dans l'élaboration des examens de mathématiques : 1) poser des problèmes aussi concrets que possible et susceptibles d'être rencontrés dans la vie quotidienne ; 2) répartir les points en fonction du temps alloué aux divers types de problèmes, au cours des vingt-deux semaines de classe. Le groupe a accepté de subir trois examens. Le premier portait sur l'application des quatre opérations aux nombres entiers et décimaux, ainsi qu'aux fractions ordinaires. Le deuxième contenait des problèmes de raisonnement : la tâche de l'étudiant consistait à décrire la démarche qu'il ferait pour résoudre chaque problème. Le troisième présentait des problèmes que les gens devaient résoudre en utilisant des notions inscrites au programme. Les deux premiers contrôles comptaient chacun pour 20 % de l'évaluation finale et le troisième pour 60 %.

Le groupe a également subi trois contrôles en anglais. Pour le premier, chacun devait s'évaluer lui-même en fonction du progrès accompli au cours de l'experience. Pendant que les étudiants s'évaluaient, un professeur faisait aussi, de son côté, une évaluation de chacun d'eux. Lors de l'examen de conversation anglaise, l'animateur et l'étudiant confrontaient leurs évaluations et s'entendaient sur une note qui compterait pour 20 % du total. Le second contrôle était un examen écrit portant sur la conjugaison des auxiliaires et des verbes réguliers, notions inscrites au programme scolaire. Il comprenait vingt phrases que l'étudiant devait traduire en anglais et comptait pour 20 % du total. Enfin, chacun devait converser en anglais avec un animateur et répondre à dix questions qui visaient à vérifier sa compréhension de phrases simples. Il conversait ensuite en anglais avec le professeur sur l'un des huit sujets suggérés par ce dernier. Cet examen oral comptait pour 60 % du total des points.

On sait que les étudiants étaient libres de se présenter aux examens d'algèbre et de géométrie préparés par la Commission des Écoles Catholiques de Montréal. Ces examens n'étaient pas obligatoires pour l'obtention du certificat de neuvième année dans notre classe. Cependant, la commission scolaire exigeait des étudiants qui voulaient poursuivre leurs études au niveau du deuxième cycle qu'ils passent ses examens dans ces deux matières. Gaston, Yves, Johanne, Réal, Jacques, Raymond, Léonard et Lise ont passé avec succès

l'examen de géométrie. Jean ne s'est pas présenté à cet examen. Gaston, Yves et Jean ont échoué l'examen d'algèbre et devaient le reprendre au cours de l'été.

Apprentissages culturels et sociaux

Notre groupe a effectué une foule d'apprentissages qui n'ont pas été vérifiés par des examens. À notre avis, ceci ne doit minimiser en rien leur importance.

Bien qu'il soit impossible de dresser un inventaire complet de ces apprentissages, nous pouvons affirmer que les principaux, dans le domaine de la culture, avaient trait à la géographie, l'histoire, l'actualité et la litttérature. Les étudiants ont acquis de nombreuses connaissances, tout au long de l'expérience, en rapport avec la géographie du Canada et de ses provinces, sur l'histoire du pays, la constitution canadienne ainsi que les rouages des régimes fédéral et provinciaux. Ils ont également acquis des connaissances sur plusieurs pays et organismes internationaux, à la faveur de faits d'actualité exploités en classe à des fins de recherche. Citons au hasard l'ONU, le Vietnam, la Chine, l'URSS et la Corée qui, tous, en plus de bien d'autres, ont fait l'objet de recherches de la part des étudiants. Certains participants ont aussi effectué des recherches sur les moyens de communication et d'information. Ils se sont demandés comment leur parvenaient les informations dont ils prenaient connaissance par le journal. Ils ont ainsi été amenés à s'interroger sur l'origine des nouvelles, leur transmission et leur interprétation.

Plusieurs membres du groupe ont acquis l'habitude de la lecture. Ils y ont trouvé une façon de se cultiver et d'améliorer leur français écrit. Plusieurs ont aussi amélioré leurs aptitudes pour la recherche, l'analyse et la synthèse. La plupart ont ainsi appris à chercher, que ce soit dans des livres ou ailleurs, à rédiger des résumés ou des rapports et à organiser leurs renseignements ou leurs connaissances lors de la rédaction de textes.

Enfin, les étudiants ont fait plusieurs acquisitions en rapport avec leur participation à la vie d'un groupe ou d'une équipe. Ils se sont interrogés continuellement sur les phénomènes qui se produisaient en classe, les conflits qui y éclataient et les solutions qui y étaient apportées. La plupart ont eu l'occasion d'assumer les rôles d'animateur, d'observateur ou de secrétaire au sein du groupe ou d'une équipe. L'apport de chacun aux travaux du groupe tendait d'ailleurs à être de plus en plus efficace, au fur et à mesure qu'avançait l'expérience.

Apprentissages personnels

Parmi les changements survenus dans la personnalité de chacun, durant l'expérience, les questionnaires et tests que l'équipe de recherche a fait subir aux étudiants révèlent des changements significatifs dans l'« Image de Soi » des membres du groupe. En effet, l'expérience semble avoir favorisé chez l'ensemble des étudiants une diminution de l'écart entre l'Idéal de Soi et l'Image de Soi. En d'autres termes, il appert que l'image que chacun se faisait de lui-même tendait à devenir plus réaliste tout au long de l'expérience. La façon dont chacun se voyait et ses aspirations tendaient à être plus en harmonie à la fin qu'au début de l'expérience. Celle-ci semble avoir permis à la plupart des étudiants de s'inscrire dans un processus de changement.

Aussi, la plupart des participants ont appris à s'exprimer en groupe, à écouter vraiment les autres, à être plus empathiques. En plus de favoriser cette sensibilisation aux autres, il importait pour nous que les étudiants réalisent des apprentissages existentiels, où l'acquisition des connaissances

s'accompagnerait d'apprentissages significatifs au niveau de la relation avec soi-même et avec d'autres. Dans cet esprit, à la fin de l'expérience, nous avons proposé aux étudiants un questionnaire à réponses ouvertes où chacun pouvait élaborer à sa guise, à chacune des questions suivantes :

1. Quels sont les principaux changements survenus dans ta personnalité depuis le 22 janvier dernier ?

2. Quels sont les principaux changements survenus dans tes façons d'apprendre ?

3. Ton orientation personnelle a-t-elle changé ? Comment ?

4. Y a-t-il eu des modifications dans tes relations avec tes proches ?

5. Y a-t-il eu des modifications dans ta façon d'être avec ton conjoint ? Précise S.V.P. en te référant à des situations conrètes.
Si oui, que pense ton conjoint de cette nouvelle manière d'être ?

6. Si tu as des enfants, vois-tu des différences dans tes attitudes à leur égard ? Comment ?

7. As-tu remarqué des changements dans tes attitudes avec les autres membres de ta famille (frères, soeurs, père, mère) ? Si oui, précise lesquels.

8. Y a-t-il eu des changements qui sont survenus vis-à-vis de la vie en général ? Si oui, comment vois-tu ces changements ?

Nous reproduisons en bref, au tableau 21, les réponses apportées par les étudiants à ces questions. Notons que la troisième, sur l'orientation personnelle, semble avoir été interprétée en rapport avec l'orientation scolaire. Pour simplifier le tableau, les réponses aux quatrième, cinquième et sixième questions sont groupées sous le titre « Relations avec les proches ».

Il n'est certes pas possible de dresser un inventaire complet des changements personnels qui ont marqué l'évolution des étudiants au cours de l'expérience. Cependant, afin d'illustrer les apprentissages stimulés par la dynamique du groupe, nous allons parler de quelques changements apparus au cours de l'expérience chez trois participants : Anne, Jacques et Michel.

Anne

Anne est veuve et mère de deux enfants. Elle décrit sa situation familiale avant l'expérience :[1]

« Ayant une vie très heureuse, avec mon mari et des enfants que j'aimais bien, ne me souciant pas des responsabilités de la vie de tous les jours, cela fut pour moi un anéantissement, le jour où après une brève maladie, il mourut. Je me suis donc retrouvée seule avec de jeunes enfants à élever. »

Anne est remarquée particulièrement, dans le groupe, pour sa beauté et sa tenue toujours très soignée. Il est évident qu'elle n'a pas l'habitude de fréquenter les personnes de ce milieu et ceci lui est manifestement pénible. Parlant de sa première journée en classe, elle dit :

« La matinée se passa bien et, l'heure du dîner arrivée, je descendis avec une compagne dans la salle où l'on vendait des sandwiches et du café. L'atmosphère qui se dégageait me déplut, on entendait les gens donner leurs impressions à haute voix, et leur langage laissait tellement à désirer qu'on se croyait plutôt dans une usine. À ce moment, j'ai cru que je ne pourrais m'habituer à ce genre de vie. »

[1] Les citations sont puisées dans le texte remis par Anne, pour l'évaluation de français.

Tableau 21 :
Réponses des étudiants au questionnaire sur les changements personnels

	Yves	Charles	Philippe
Personnalité	Je me sens plus à l'aise quand je suis avec des gens.	Je suis moins gêné quand je parle en public. Je m'adonne mieux avec les autres.	Je suis plus amical avec les autres, plus familier avec eux. Je suis moins prêt à me battre pour rien.
Façon d'apprendre	J'ai plus de facilité à comprendre et à retenir.	J'écoute mieux les professeurs.	J'ai appris plus dans la classe SÉSAME surtout à cause du travail d'équipe.
Orientation personnelle		Je suis maintenant découragé à cause d'une raison personnelle.	
Relations avec les proches			J'ai un bon parler, je trouve les mots. Quand il y a dispute, je n'ai pas peur de plier, de demander ce qui ne va pas, de corriger mon erreur et m'excuser.
Relations avec les autres membres de la famille			
Attitudes vis-à-vis de la vie	J'ai appris à apprendre. Les événements mondiaux m'intéressent plus qu'auparavant.	Je me sens beaucoup mieux dans la vie parce que j'en sais plus qu'auparavant.	Je prends la vie aisément mais mon avenir m'inquiète énormément.

Hubert	Michel	Jacques	Pierrette
Je suis moins gêné, plus attentif à ce que disent mes confrères.	Mon caractère... J'ai plus de facilité à percevoir les sentiments d'autrui envers moi. J'ai plus de contrôle sur moi-même.	J'ai réussi à terminer mon cours.	J'ai plus de confiance en moi. Je suis plus à l'aise avec les gens et je participe plus librement à une conversation.
Je suis capable de plus de concentration... de penser plus loin mes recherches.			Je vois mieux qu'auparavant les meilleures façons d'apprendre car je peux prendre plus d'initiative qu'avant ce cours.
	Au lieu de la mécanique Diesel, je prends l'ébénisterie.	Au lieu de m'observer, je fais ce que les autres décident en majorité.	Je vois la réalité plus en face, je peux affronter la vie et ses problèmes avec moins de crainte.
Je les connais mieux. Je saisis mieux le sens des paroles de ma femme.	Je me rapproche de mon épouse ; j'ai plus de compréhansion et de respect envers elle. Je suis plus patient avec mes enfants. Je suis plus sociable.		Je peux mieux les comprendre, les écouter parce que pouvant dialoguer plus avec eux. Mon mari et moi discutons plus, je peux donner mon opinion plus librement, je m'intéresse davantage à ce qu'il aime.
			Je peux mieux admettre que nous ne sommes pas toujours d'accord sans que cela me chagrine.
	J'accepte mieux les épreuves. Je suis plus calme. J'ai plus de contrôle sur moi-même.		Je vois la vie moins en noir. Les problèmes sont moins lourds, moins pénibles à supporter.

Tableau 21 :
Réponses des étudants au questionnaire sur les changements personnels (suite)

	Johanne	Réal	Léonard
Personnalité	J'ai davantage confiance en moi. Je suis plus sensible aux sentiments des autres.	Je maintiens mes idées. J'ai plus confiance en moi. Je suis moins timide, moins renfermé, plus communicatif.	J'ai changé dans ma manière de m'exprimer en groupe. Je suis capable de dialoguer avec le groupe.
Façon d'apprendre	Je désire me renseigner sur tout ce qui touche l'actualité.	J'ai appris à planifier mon travail, à réfléchir avant d'agir.	J'ai plus de facilité à apprendre. Je fais plus de recherches quand je ne comprends pas.
Orientation personnelle		Je sais plus ce que je veux, je suis plus ambitieux et plus réaliste, j'ai moins peur de l'avenir.	Je désire pousser mes études plus loin.
Relations avec les proches	Je suis plus sensible aux autres ; je suis capable de prévoir leur manière d'agir.	Je suis plus communicatif avec mes amis ; j'écoute plus les autres. J'ai plus l'esprit de groupe	Je suis plus attentif à ce que les autres disent.
Relations avec les autres membres de la famille	Je suis plus souple. J'accepte mieux que mon frère ait une opinion différente de la mienne. Je suis moins portée à critiquer.		Je les comprends mieux et suis plus près d'eux.
Attitudes vis-à-vis de la vie	Je suis plus optimiste et plus confiante en l'avenir. J'espère réussir à m'affirmer.	Je suis plus réaliste et plus confiant. Je prends mes responsabilités.	Je comprends mieux ce que les gens veulent dire.

Hubert	Michel	Jacques	Pierrette
Je suis moins gêné, plus attentif à ce que disent mes confrères.	Mon caractère... J'ai plus de facilité à percevoir les sentiments d'autrui envers moi. J'ai plus de contrôle sur moi-même.	J'ai réussi à terminer mon cours.	J'ai plus de confiance en moi. Je suis plus à l'aise avec les gens et je participe plus librement à une conversation.
Je suis capable de plus de concentration... de penser plus loin mes recherches.			Je vois mieux qu'auparavant les meilleures façons d'apprendre car je peux prendre plus d'initiative qu'avant ce cours.
	Au lieu de la mécanique Diesel, je prends l'ébénisterie.	Au lieu de m'observer, je fais ce que les autres décident en majorité.	Je vois la réalité plus en face, je peux affronter la vie et ses problèmes avec moins de crainte.
Je les connais mieux. Je saisis mieux le sens des paroles de ma femme.	Je me rapproche de mon épouse : j'ai plus de compréhension et de respect envers elle. Je suis plus patient avec mes enfants. Je suis plus sociable.		Je peux mieux les comprendre, les écouter parce que pouvant dialoguer plus avec eux. Mon mari et moi discutons plus, je peux donner mon opinion plus librement, je m'intéresse davantage à ce qu'il aime.
			Je peux mieux admettre que nous ne sommes pas toujours d'accord sans que cela me chagrine.
	J'accepte mieux les épreuves. Je suis plus calme. J'ai plus de contrôle sur moi-même.		Je vois la vie moins en noir. Les problèmes sont moins lourds, moins pénibles à supporter.

Lise	Anne	Paul	Raymond
J'ai plus confiance en moi quand j'exprime mon opinion.	Je suis plus à l'aise avec les gens pour converser. Je m'adapte mieux à n'importe quelle situation.	Ma manière de parler est plus convenable, moins vulgaire ou moins brusque.	Je suis plus patient. Je me fâche plus difficilement. Je suis plus raffiné dans mes interventions.
	J'ai davantage le goût de faire des recherches.		J'ai appris à me concentrer davantage.
Je suis plus sérieuse dans mes études.			Oui, je reviendrai l'an prochain.
Je dis plus ce que je pense.	Je comprends mieux les opinions des autres. Je parle plus qu'auparavant avec ma fille et j'essaie de mieux la comprendre.	Je me marie et je veux aider mes parents. J'ai maigri de dix livres... J'ai fait couper mes cheveux.	Je cherche davantage à voir où situer les problèmes avant de poser un geste ou diagnostiquer. Je permets à mes enfants de s'expliquer avant de prononcer une sentence du coucher.
Je suis plus gaie, plus heureuse parce que je fais quelque chose qui me plaît.	Je dis davantage mes opinions à mes beaux-parents.	Je leur parle beaucoup plus et ne leur donne pas raison si facilement.	
J'aime plus la vie. J'ai plus confiance en moi, je suis plus sereine.	Je me suis adaptée plus facilement à des camarades de travail à l'extérieur.		Je résous des problèmes avec peut-être plus de satisfaction, grâce à l'efficacité et à la facilité avec lesquelles je les affronte.

Au début, Anne ne participe presque jamais aux travaux du groupe. Elle tolère ce qui se passe plutôt que de contribuer activement à modifier la situation, lorsque celle-ci lui déplait. Elle cherche surtout à établir des contacts individuels avec les animateurs. Elle leur parle de ses difficultés à reprendre ses études et à s'adapter « aux gens de ce milieu ». Elle exprime souvent la crainte d'échouer son année. Peu à peu, elle leur communique aussi ses perceptions du groupe et des autres étudiants. Les animateurs l'encouragent à communiquer ses impressions au groupe, mais elle hésite longtemps à le faire.

Dès la deuxième semaine, l'expérience rend Anne si anxieuse qu'elle n'en dort plus la nuit : elle doit prendre des somnifères. Elle est toujours tendue et dit aux professeurs qu'elle fait des cauchemars chaque nuit. Elle exprime le désir d'avoir des entrevues individuelles mais, discernant dans sa demande le désir d'une relation exclusive, l'animateur à qui elle en parle lui suggère de s'adresser à un psychologue étranger à la classe. Les animateurs formulent l'hypothèse, qui se confirme deux semaines plus tard, qu'elle ne poursuivra pas ses entrevues. Ils voient en effet dans les demandes d'Anne le désir d'entrer en relation avec eux, et non d'explorer son expérience dans le contexte d'entrevues de psychothérapie.

Bien qu'Anne soit la femme la plus remarquée du groupe, peu d'hommes osent s'approcher d'elle au cours des premières semaines. Seul Raymond lui exprime ouvertement le désir de se rapprocher d'elle. Anne recherche habituellement la compagnie de Pierrette. Cependant, à compter de la cinquième semaine, elle commence à aimer beaucoup travailler en équipe avec Gaston, Léonard, Pierrette et Johanne. Voici ce qu'elle dit de cette équipe, au sein de laquelle elle travaille fréquemment jusqu'au départ de Gaston :

« Un mois environ après le début des cours, je devins beaucoup plus enthousiaste car nous avions formé une équipe de cinq camarades avec qui je m'entendais relativement bien et qui m'aidaient à découvrir certaines matières scolaires. Cela m'encouragea beaucoup à continuer car il est évident qu'à un certain moment j'étais portée à me décourager un peu.

Anne accomplit plusieurs travaux dans cette équipe. Elle y vit des moments de joie et est satisfaite d'apprendre beaucoup de choses. Elle ne souffre plus d'insomnie, ne fait plus de cauchemar et n'a plus besoin de « tranquillisants » : elle éprouve suffisamment de satisfaction et de détente dans ses relations interpersonnelles en classe.

L'un des moments les plus importants pour Anne est celui où, en groupe, elle réussit à exprimer l'hostilité qu'elle ressent à l'égard de Michel. Ceci la détend et lui procure une grande satisfaction. Elle déclare d'ailleurs qu'elle éprouve beaucoup de plaisir à « se venger » de Michel qui, dit-elle, lui a fait vivre des moments difficiles depuis le début de l'expérience. Elle affirme par la suite que son mari l'a toujours dominée et qu'elle n'a jamais cessé de lui être soumise. Plus tard, elle confie à un animateur qu'il lui arrive de se fâcher contre son ami, de « tenir son bout » et de s'opposer, ce qui lui fait découvrir une nouvelle dimension d'elle-même dont elle est très fière.

Anne parle souvent, à cette époque, de sa façon d'éduquer ses enfants et elle discute avec d'autres membres du groupe de cette question. Elle vit une rivalité très intense à l'endroit de sa fille, qui est adolescente et aussi étudiante au premier cycle du cours secondaire. Elle prend peu à peu conscience de cette dimension de leur relation, ce qui lui est facilité par l'exploration, avec l'aide d'un animateur, de sa relation avec Pierrette, aussi empreinte de beaucoup de rivalité.

Après le départ de Gaston, le groupe ne revêt plus le même intérêt pour Anne. Elle se plaint souvent du climat peu stimulant qui y règne. Elle poursuit néanmoins l'expérience et réalise, peu à peu, qu'elle accepte plus facilement certaines personnes comme Michel, qu'elle finit même par trouver sympathique « en dépit de ses défauts », selon sa propre expression.

Les résultats des tests sur l'Image de Soi,[1] subis par Anne au début et à la fin de l'expérience, confirment que des changements importants se sont produits dans sa personnalité.[2] Parmi les changements les plus significatifs, mentionnons une plus grande unité entre les diverses dimensions de l'image qu'elle a d'elle-même et une plus grande satisfaction de cette image. L'image qu'elle a des relations avec ses proches est moins positive à la fin qu'au début, mais davantage en accord avec les autres dimensions de son image globale. Des indices permettent enfin d'affirmer qu'Anne n'est pas encore familière avec cette nouvelle image d'elle-même.

En résumé, Anne a mis beaucoup de temps à s'engager dans l'expérience mais a vécu, graduellement, des moments qui ont contribué à modifier plusieurs aspects de sa personnalité et lui ont permis d'éprouver plus de satisfaction dans sa participation à la vie du groupe et ses relations avec autrui.

Jacques

Jacques commence l'expérience avec un objectif tout à fait irréaliste : il veut poursuivre des études de droit à l'université. Il est incapable d'écrire correctement des mots très simples comme « hier » (« yer ») et « école » (« ecol »). Il cherche à se distinguer en jouant les intellectuels. Il aime parler de Socrate et de Platon, mais les animateurs constatent vite qu'il n'y connaît presque rien.

Dès les premiers jours, Jacques se révèle incapable de collaborer à tout travail de groupe ou d'équipe. Il devient très anxieux et affirme qu'il ne veut pas que ses idées soient prises par les autres. Pour lui, travailler en équipe, c'est perdre ses idées car il ne les retrouvera pas dans le produit final. Ses réactions inquiètent les animateurs, qui entrevoient des difficultés énormes à l'intégrer dans le groupe. Durant les premières semaines, Jacques demeure passif, ne s'intègre jamais aux activités d'équipes et critique continuellement les diverses façons de travailler adoptées par le groupe.

Jacques requiert fréquemment l'attention d'un animateur pour lui parler de ses difficultés d'intégration et d'apprentissage. Il éprouve notamment beaucoup de difficulté à mémoriser ce qu'il apprend. Sa capacité de concentration est presque nulle, ce qui crée souvent l'impression qu'il est très confus. Lorsqu'il intervient en groupe, c'est habituellement pour dire à certains de se mêler de leurs affaires, à d'autres qu'ils sont niais et aux professeurs que leur pédagogie n'a pas de sens. Les animateurs craignent qu'il soit rejeté par le groupe.

Ils sont peu optimistes, aussi, face à son attitude en regard de ses limites intellectuelles et émotives. Il essaie continuellement de se prouver, puis de prouver aux autres, qu'il est plus avancé qu'eux dans toutes les matières alors que l'inverse est vrai sauf en anglais, où il peut s'exprimer assez facilement sans toutefois être capable d'écrire un mot correctement. Lors d'une conversation, un animateur lui suggère de consulter un psychologue. Jacques s'y refuse et il apparaît évident, à ce

---

1 Il s'agit du « Tennessee Self Concept Scale », de William Fitts, traduit par le docteur Jean-Marie Toulouse, psychologue, membre de l'Institut de Formation par le Groupe.

2 C'est le docteur Toulouse qui a interprété les résultats des tests sur l'Image de Soi.

moment, que c'est avec les animateurs de la classe qu'il désire le plus s'entretenir. Après quelques semaines, il établit peu à peu aussi des contacts avec l'observatrice et le consultant, ainsi qu'avec Lise et Anne, qui sont assises à ses côtés en classe.

Un jour, le groupe choisit Jacques comme animateur pour une séance de planification. Il manifeste alors des ressources remarquables pour assumer ce rôle. Les animateurs le lui soulignent et il en est très fier. Il se met par la suite à osciller entre deux pôles : réactions défensives et perceptions irréalistes d'une part ; sentiments dépressifs et perceptions plus réalistes de ses limites d'autre part.

Au bout de plusieurs semaines, Jacques réussit à s'intégrer à une équipe composée de Michel, Yves et Paul. Cette équipe se définit essentiellement par opposition au reste du groupe. C'est pour lui une première expérience d'intégration et la désapprobation de son équipe par le groupe lui fait vivre de nouveaux sentiments d'échec. Cette fois, cependant, il partage cette expérience avec d'autres.

Jacques refuse d'abord de participer à la partie de sucre mais accepte finalement de s'y rendre pour prendre des photos. En dépit d'airs parfois rébarbatifs, il en vient peu à peu, à partir de ce moment, à présenter une figure attachante non seulement pour les professeurs, mais aussi pour plusieurs membres du groupe. Il décide à la même époque de se mettre résolument au travail, en français notamment, où il souffre de retards énormes sur le reste du groupe.

Jacques devient graduellement un participant efficace aux travaux du groupe car il est capable d'aider quelqu'un avec doigté et chaleur. Il accepte peu à peu de vivre pleinement ses moments dépressifs mais devient aussi capable de ressentir de la joie. Il conserve souvent un aspect extérieur de porc-épic mais les autres membres du groupe savent maintenant que cet air disparaît quand il se sent apprécié. Les animateurs lui communiquent de plus en plus leurs impressions et il réussit à se percevoir plus facilement et à s'accepter.

Il devient très tendu à l'approche des examens mais ne recourt pas aux attitudes qu'il adoptait au début de l'expérience. Il peut parler de son anxiété et travailler de façon efficace. Malgré des améliorations appréciables, son aptitude pour le français reste pauvre mais il est au moins capable de se faire aider des autres pour perfectionner sa langue, ce qui constitue un changement notable chez lui. Sa réussite au plan scolaire lui apporte beaucoup de satisfaction et il est fier d'avoir persévéré jusqu'à la fin de l'expérience. Le dernier jour, alors qu'il perçoit un animateur triste de quitter le groupe, Jacques lui offre son mouchoir et le traite de « gros sentimental ». « Sacré Jacques, tu n'as pas changé », lui répond l'animateur. Tous deux savent cependant combien cette remarque est fausse, même si elle contient malheureusement une part de vérité.

Les résultats aux tests sur l'Image de Soi témoignent de changements importants dans la personnalité de Jacques. Le plus important, sans doute, a trait à l'image beaucoup plus positive qu'il a de lui-même, à la fin de l'expérience. Alors qu'il avait au début une image très négative de lui-même, surtout en regard de son identité personnelle, il se voit à la fin de façon beaucoup plus positive à travers toutes les composantes de son Image. Ses résultats traduisent aussi un meilleur fonctionnement général, un sentiment de plus grande valeur personnelle et une plus grande satisfaction de soi.

Michel

Michel se fait remarquer dès le début de l'expé-

rience en déployant ses talents d'organisateur. Il parle beaucoup, est très dynamique et se montre fort intéressé par l'expérience. Il entre dès les premiers jours en rivalité avec Raymond et il le restera jusqu'à la fin de l'année.

Michel paraît très doué au plan intellectuel et s'avère capable de beaucoup d'initiative. Il cumule rapidement une foule de fonctions. Ainsi, après avoir proposé l'élection d'un conseil de classe, il en est élu le vice-président bien qu'il ait visé la présidence. Il se charge ensuite de la publication du journal de classe puis prend l'initiative d'aller recueillir des renseignements à la Presse Canadienne sur le fonctionnement des agences de presse. Il propose et se charge d'inviter le conférencier des Caisses Populaires Desjardins, est élu administrateur du budget de la classe et s'occupe de l'organisation des visites ainsi que des projections de films en classe. Tout ceci ne constitue pas une victoire définitive face à son rival, Raymond, car celui-ci n'est aucunement intéressé à ces fonctions. Raymond préfère que d'autres fassent ce qu'il propose lui-même.

Ces initiatives contribuent à rendre Michel populaire pendant un certain temps auprès des autres membres du groupe. Peu à peu, cependant, d'autres étudiants manifestent le désir d'assumer, eux aussi, des responsabilités dans la classe. Ils en viennent à éprouver de plus en plus de mécontentement à l'endroit de Michel, qui dirige tout de façon autocratique. Les animateurs déplorent aussi que Michel détienne le monopole de situations qui pourraient aider d'autres personnes à s'intégrer au sein du groupe et à réaliser divers apprentissages.

Il s'avère difficile de clarifier les conflits interpersonnels dans lesquels Michel est impliqué. Il affirme quelque chose pour le nier ensuite, insulte quelqu'un et dit peu après qu'il ne s'agissait que d'une blague, fait de violentes colères et s'excuse ensuite tout en demandant l'aide des animateurs. Ces attitudes ennuient vivement l'un des deux professeurs, qui tolère difficilement cette ambiguïté constante. Cet animateur décide donc de tirer la situation au clair avec Michel, qui est bouleversé par cette confrontation. Il y voit une attaque portée à son statut ainsi qu'une tentative d'humiliation et de dénigrement. Il participe avec réserve aux travaux du groupe pendant un certain temps, mais l'animateur continue à clarifier avec lui les sentiments qu'ils éprouvent, l'un envers l'autre. Avec l'aide de l'autre animateur, Michel en arrive à accepter plus facilement les sentiments et les impressions qui lui sont communiqués. Il réalise alors un apprentissage qui s'avérera précieux au moment où il sera contesté plus vivement au sein du groupe.

Peu après cette expérience de confrontation et de clarification, Michel demande l'aide des animateurs et des autres membres du groupe. Il découvre de nouveaux aspects de lui-même et commence à vivre une remise en question de son expérience. Il oscille entre des attitudes franchement hostiles et des tentatives de rapprochement avec les autres. Des conflits conjugaux le plongent dans une dépression sérieuse, qu'il nie d'abord, mais accepte ensuite de vivre tout en prenant les moyens d'y remédier. Il décide en effet de consulter une travailleuse sociale pour régler ses problèmes familiaux, puis de participer à des sessions de psychothérapie de groupe dans un hôpital. Cette remise en question lui apparaît si importante qu'il décide de ne pas poursuivre ses études au-delà de la neuvième année, du moins pour le moment, même s'il a toutes les ressources nécessaires pour s'inscrire en onzième année. Michel préfère réfléchir sur son expérience, conquérir de nouveau l'affection des autres étudiants, puis régler ses problèmes personnels.

Pour comprendre l'importance que revêt cette ex-

périence pour Michel, il faut savoir qu'il a toujours eu très peur de son hostilité qui, très intense, l'a amené dans le passé, à plusieurs reprises, à perdre toute maîtrise de lui-même. Il a parfois obtenu des emplois intéressants mais les a toujours perdus à cause de conflits interpersonnels. Michel excellait dans l'organisation des activités et des affaires d'autrui, mais était incapable de structurer les siennes, tant dans sa famille qu'au travail.

L'expérience a aidé Michel à vivre plus facilement sa dépression, à l'occasion de ses difficultés conjugales, et de s'en libérer suffisamment pour pouvoir fonctionner de façon assez adéquate. Les résultats des tests sur l'Image de Soi indiquent que l'Image que Michel se faisait de lui-même, légèrement négative au début, est devenue un peu plus négative au cours de l'expérience. Ceci indique que Michel est en train de se définir une nouvelle identité qui intégrerait à la fois des facteurs de sa réalité sociale et les expériences émotives vécues en classe. On note aussi que Michel éprouve de la difficulté à s'identifier de façon certaine à ses nouvelles perceptions de lui-même, ce qui indique également qu'il n'a pas encore intégré les changements survenus en lui durant l'expérience.

Il n'est pas facile de déterminer dans quelle mesure nous avons atteint, au cours de cette expérience, les objectifs formulés dans la première partie de ce livre. Nous n'avons en effet utilisé aucun instrument capable de vérifier directement la réalisation de ces objectifs. Nous pouvons toutefois, à la lumière des informations recueillies de diverses manières, durant l'année, faire quelques liens entre les apprentissages réalisés dans le groupe et ces objectifs.

Nous désirions notamment que l'expérience favorise les apprentissages nécessaires à la poursuite des objectifs de chaque étudiant et la satisfaction de ses besoins. Tous les étudiants poursuivaient un objectif commun : obtenir au moins le certificat du premier cycle du cours secondaire (9e année). Tous l'ont obtenu, comme on le sait, et nous pouvons affirmer, dans ce sens, que l'expérience a favorisé les apprentissages nécessaires à la poursuite des objectifs individuels. Cependant, un regard plus attentif nous suggère que c'est vrai surtout pour Philippe, Jean, Hubert, Charles et Anne, qui ne visaient dès le début de l'expérience que l'obtention de ce certificat. La plupart des autres ont espéré, à divers moments, atteindre d'autres objectifs. Ainsi, Léonard a voulu longtemps dépasser le programme de neuvième année et aborder celui du deuxième cycle, mais en a été incapable. Aussi, Pierrette, pour ne nommer qu'elle, n'a pas développé autant qu'elle le désirait sa capacité d'expression en anglais.

Nous désirions également proposer, à la faveur de cette expérience, des situations qui permettraient à chacun d'apprendre plus « comment » penser que « quoi » penser. En d'autres mots, nous désirions que l'expérience permette à chaque étudiant d'articuler sa propre démarche d'apprentissage plutôt que de fournir à l'ensemble des étudiants les mêmes connaissances scolaires ou techniques. Certaines personnes nous paraissent avoir atteint cet objectif : Johanne, Léonard, Gaston, Raymond et même Paul ainsi que sans doute quelques autres. Ces personnes ont élaboré des méthodes de travail personnelles et appris à planifier leurs activités ou leurs démarches d'apprentissage de façon efficace. Par contre, certains étudiants, notamment Jean, Philippe et Charles, semblent n'avoir pu réaliser des apprentissages dans ce sens.

Nous avons proposé diverses situations au groupe, dans le but de réaliser les troisième et quatrième objectifs : d'une part, favoriser l'expression créa-

trice des membres de sorte que chacun puisse explorer et utiliser toutes ses ressources et celles de son milieu ; d'autre part, favoriser l'intégration et l'utilisation harmonieuse des ressources intellectuelles et affectives de chaque participant. Plusieurs personnes nous paraissent avoir posé des gestes, durant l'expérience, vers la réalisation de ces objectifs. Pensons à certaines initiatives prises par Michel, aux travaux de Léonard, Henri, Pierrette et Hubert, ainsi qu'aux tâches accomplies lors des visites par l'équipe de Raymond. Mentionnons aussi Paul qui, en anglais, a inventé des situations fort originales pour enseigner cette matière. Il a aussi, à plusieurs reprises, manifesté une empathie exceptionnelle à l'égard de plusieurs membres du groupe.

Notre expérience poursuivait un cinquième objectif : favoriser par la situation de groupe des apprentissages en relations humaines et l'intégration psycho-sociale de chaque individu. Nous pouvons affirmer avec assurance que la plupart des participants ont réalisé d'importants apprentissages dans ce sens. Il a été très important et stimulant pour des personnes comme Philippe, Yves et Pierre de découvrir qu'elles pouvaient s'exprimer dans un groupe et être comprises. Plusieurs autres, d'ailleurs, ont réussi à surmonter une timidité qui les paralysait au départ : Pierrette, Gaston et Réal notamment ont vécu cette expérience. Hubert est toutefois demeuré timide et isolé du groupe jusqu'à la fin, bien qu'il ait participé de plus en plus activement aux activités d'équipes. Pour quelques-uns, l'apprentissage majeur a consisté à écouter et non seulement parler. En ce sens, pensons à Raymond, qui a appris à devenir plus tolérant, à moins s'emporter et à prévoir les effets provoqués dans le groupe par ses attitudes. Nous ne pouvons, bien sûr, parler de l'intégration psycho-sociale des participants dans leurs milieux respectifs mais nous croyons néanmoins juste de conclure, à partir de l'expérience vécue en classe, que leurs apprentissages n'ont pu que se traduire par des changements de comportement dans d'autres secteurs de leur vie. Il y a bien quelques personnes comme Lise et Jean, dont l'intégration psycho-sociale est douteuse, mais elles constituent une minorité au sein du groupe.

Il nous paraît réaliste de conclure ce chapitre en affirmant que notre expérience a atteint, dans une certaine mesure, les objectifs qu'elle poursuivait. Notre contact avec une classe d'adultes, pendant vingt-deux semaines, nous a également fourni maintes occasions de préciser divers aspects du groupe de travail, particulièrement dans le contexte d'une classe, de même que les divers rôles que doivent y assumer les animateurs. Ces thèmes font l'objet de la dernière partie de ce livre.

Quatrième partie : groupe de travail et animation

Nous écrivons au début de cet ouvrage que celui-ci constitue d'abord et avant tout un témoignage, dans lequel trois psychologues décrivent une expérience vécue pendant vingt-deux semaines dans une classe d'adultes. Le lecteur se pose sans doute plusieurs questions en regard de certains principes, notions ou techniques mentionnés dans les pages précédentes. Ce dernier chapitre a pour but d'apporter quelques explications sur notre conception du groupe de travail et de l'animation. Il apportera peut-être, du même coup, quelques réponses aux questions suscitées par la lecture de cet ouvrage.

Pour commencer, d'aucuns sont sans doute enclins, en entendant parler de la dynamique des groupes, à penser au groupe de sensibilisation (« Training-Group »), qui est une technique de formation en relations humaines. La dynamique des groupes est « la science des petits groupes » : elle comprend l'ensemble des connaissances et des théories sur les petits groupes, de même que les méthodes et techniques utilisées par les psychologues sociaux, dans leurs travaux avec les groupes restreints. Il ne faut pas la confondre avec les sessions de formation en relations humaines, qui appliquent certaines de ses données et techniques, dont le groupe de sensibilisation, dans le but d'aider les participants à se sensibiliser aux phénomènes de groupe et à développer leurs habiletés dans le domaine des relations interpersonnelles.

Même si elles étaient pour la plupart issues ou inférées de la dynamique des groupes, nos méthodes de travail, dans cette expérience, différaient du groupe de sensibilisation sous un aspect important. Tandis que le groupe de sensibilisation offre un minimum de structure à ses participants et que ceux-ci n'ont aucune tâche précise à remplir, notre classe constituait, au contraire, un groupe de travail dans lequel la plupart des situations étaient structurées, soit par les animateurs soit par le groupe lui-même, en fonction de diverses tâches.

Cette distinction ne signifie pas que le groupe de travail ne se prête pas occasionnellement à des apprentissages semblables à ceux que stimule le groupe de sensibilisation. Ainsi, le groupe de travail offre aux participants des situations, structurées à des degrés divers, dans lesquelles ils peuvent réaliser des apprentissages scolaires et culturels mais aussi, à cause de la situation de groupe elle-même, des apprentissages personnels et interpersonnels. Le groupe de travail accomplit des tâches, scolaires ou autres, qui sont des sources d'apprentissage mais il comporte aussi d'autres dimensions qui sont également des occasions d'apprendre. Lorsque le groupe organise ses activités, les planifie et les exécute, il offre à chacun la possibilité de parcurir une démarche qui, elle aussi, en soi, est une source d'apprentissage. Le groupe de travail fournit également l'occasion aux participants d'examiner leurs modes de participation et de les modifier s'ils le désirent. Dans le contexte d'une classe, il peut permettre aux étudiants d'observer les effets de leurs comportements sur les autres participants, d'expérimenter de nouvelles conduites et de les intégrer à leur personnalité. Dans certaines conditions, il permet aussi à chacun d'explorer, de clarifier et de renforcer les liens qu'il établit avec les autres membres du groupe. Il reste, cependant, que ce qui caractérise surtout le groupe de travail, ce sont les tâches qu'il accomplit ainsi que l'équilibre qu'il maintient entre son efficacité au plan de la tâche et la solidarité qui unit ses membres. Nous reviendrons plus loin sur cette notion d'équilibre.

Il faut ajouter à ce qui précède que peu importe son activité, le groupe de travail peut toujours comporter, dans le contexte d'une classe, deux

sources d'apprentissage. En effet, le *processus* et le *contenu* peuvent tous deux stimuler des apprentissages. Par exemple, l'étudiant peut apprendre une technique pour résoudre un problème : il s'agit alors d'un contenu. Il peut aussi prendre conscience de sa façon d'apprendre cette technique et mieux articuler sa démarche d'apprentissage : c'est alors le processus qui est la source d'apprentissage. La conjugaison de ces deux sources et leur utilisation dans la classe facilite la réalisation de toutes sortes d'apprentissages. Elle offre notamment aux étudiants l'occasion d'apprendre à apprendre.

Apprendre à apprendre

Nous soulignons dans la première partie de cet ouvrage l'importance que les étudiants puissent réaliser des apprentissages significatifs, c'est-à-dire des apprentissages qui répondent à leurs besoins et même les transforment. Ces apprentissages peuvent être de natures diverses. Ainsi, ceux qu'on qualifie de scolaires peuvent s'avérer significatifs, à la condition qu'ils répondent aux besoins des étudiants, soient importants pour eux et leur soient utiles. Prenons un exemple. Si le professeur essaie d'enseigner à ses étudiants la règle de l'accord des participes passés avec l'auxiliaire « avoir » parce qu'il est rendu à ce point dans le programme de français, il est possible que cette règle réponde aux besoins de certains étudiants, qui sont vivement intéressés à la connaître et y voient une application dans leur vie quotidienne. Ces étudiants apprendront sans doute la règle. Cependant, en procédant de cette façon, le professeur risque fort, la plupart du temps, de n'atteindre qu'un petit nombre d'étudiants à la fois. Si par ailleurs, en réalisant un travail en groupe, en équipe ou individuellement, les étudiants valorisent, à cause d'un rapport à préparer ou d'une lettre à rédiger, que « tel » participe passé avec l'auxiliaire « avoir » soit écrit correctement, la connaissance de la règle devient pour eux quelque chose de fonctionnel, d'important et de significatif. Ainsi, lorsque les situations de groupe sont trop structurées par les professeurs, aux plans du processus et du contenu, l'enseignement dispensé risque de ne pas répondre aux besoins de la plupart des étudiants. Par contre, l'expérience nous montre que si le *processus* est trop peu structuré, si les étudiants sont plongés dans des situations où ils doivent eux-mêmes structurer les situations d'apprentissage, il leur est extrêmement difficile de le faire. Il ne faut pas perdre de vue que ces gens reviennent en classe après avoir laissé les études pendant un certain nombre d'années, ils s'attendent à recevoir un enseignement semblable à celui qu'ils ont déjà connu et ils se sont préparés, pour la plupart, à remédier aux échecs qu'ils ont subis à l'école. Nous croyons, à la lumière de notre expérience, que le processus de travail du groupe doit souvent être structuré dans une certaine mesure. S'il l'est trop, l'éventail des besoins qu'il peut satisfaire devient trop restreint. Il doit néanmoins l'être assez pour que les étudiants puissent réaliser des apprentissages qui ne sont pas, sauf en de rares occasions, identiques pour tout le monde au même moment. Dans la même situation, pendant qu'un étudiant s'initie à l'application d'une règle de grammaire, un autre enrichit son vocabulaire, un troisième apprend à mieux participer aux travaux du groupe ou un autre, enfin, prend conscience des liens qu'il a établis avec ses confrères.

L'expression « apprendre à apprendre » dépasse la simple acquisition de connaissances. Elle implique des prises de conscience et souvent même des modifications dans la façon d'apprendre, d'interagir avec autrui ou de résoudre des problèmes. Ce type d'apprentissage devient accessible principalement par l'analyse du processus. Ainsi, l'éva-

luation qui suit une activité ou une expérience de groupe aboutit à une synthèse des connaissances acquises ou des solutions apportées aux problèmes mais elle est aussi, pour chacun, l'occasion de prendre conscience de sa façon d'acquérir ces connaissances ou de résoudre ces problèmes. De plus, l'analyse du processus, de la démarche suivie par le groupe ou l'individu, permet à chacun de se mieux connaître, de saisir davantage ses besoins et de déterminer les moyens propres à satisfaire ces derniers. Dans cette perspective, les activités dites d'organisation ou de planification, les discussions sur les interactions au sein du groupe, les échanges sur des sujets d'intérêt commun et bien d'autres situations constituent tous des occasions d'apprendre à apprendre.

Aussi, notre groupe a accompli diverses tâches qui ne visaient qu'à améliorer le rendement ou la participation de chacun aux travaux du groupe ou des équipes. Dans ces tâches, les étudiants avaient l'occasion de s'initier aux rôles d'animateur ou de secrétaire dans un groupe, ou encore d'examiner leurs modes de participation. La présence d'observateurs, choisis parmi les membres du groupe, facilitait l'analyse du processus ainsi que les échanges d'impressions et de commentaires sur la participation de chacun.

En résumé, les apprentissages effectués par les étudiants peuvent s'avérer significatifs à des degrés et des niveaux divers. Il peut s'agir pour eux d'acquérir des connaissances sur divers sujets, y compris sur eux-mêmes et sur les autres membres du groupe, ou d'articuler leurs propres démarches d'apprentissage. L'accent mis sur le processus et le contenu, simultanément ou à des moments différents, facilite l'accès à ces deux voies d'apprentissage.

Équilibre tâche-interactions [1]

Le groupe accomplit des tâches scolaires ou autres, s'interroge sur la participation de chacun, essaie de régler les conflits qui se manifestent, connait des moments de détente, se crée des normes ou les remet en question, organise des ateliers, enfin vit des moments de joie et de tristesse. Ces phénomènes se produisent ou sont provoqués, soit par les animateurs soit par les participants eux-mêmes, en vertu du principe de l'équilibre entre la tâche et les interactions.

Ce principe est simple : un groupe ne peut travailler de façon vraiment efficace qu'à certaines conditions liées au climat socio-émotif qui y règne et que nous désignons sous le terme « interactions ». Plus la cohésion du groupe et la solidarité entre ses membres sont fortes, plus ce groupe peut travailler de façon efficace à des tâches d'intérêt commun.

Il est arrivé fréquemment dans notre groupe, pendant l'accomplissement de tâches scolaires, que plusieurs étudiants éprouvaient beaucoup d'insatisfaction. Le niveau d'écoute était bas et les étudiants avaient l'impression de ne rien apprendre. Diverses possibilités s'offraient au groupe dans ces moments. Il pouvait notamment essayer de poursuivre tant bien que mal son activité, se fixer d'autres tâches ou encore explorer ses insatisfactions. Les animateurs encourageaient souvent cette dernière possibilité pour deux raisons : 1) cette exploration rétablissait un certain équilibre entre la « tâche » et les « interactions » et, plus conscients de ce qu'ils ressentaient, les étudiants pouvaient ensuite se fixer des tâches pour lesquelles

[1] Dans la deuxième partie de « Leadership, autorité et animation de groupe » (1968), Tellier et Tessier décrivent, à l'instar de plusieurs auteurs, la « tâche » et les « interactions » comme deux dimensions fondamentales de la vie d'un groupe. Ils y décrivent aussi les comportements caractéristiques des leaders en fonction de ces deux dimensions.

ils étaient plus réceptifs ; 2) cette exploration était elle-même une source d'apprentissage pour plusieurs membres du groupe.

Il ne faut pas en conclure qu'il faille explorer chaque difficulté que le groupe rencontre dans l'accomplissement d'une tâche. Souvent, il peut continuer à travailler d'une façon efficace et les difficultés qui le confrontent se résorbent ou, en tout cas, n'entravent pas le travail du groupe de façon sensible. C'est lorsqu'il y a déséquilibre entre les deux dimensions (tâche et interactions) et qu'il n'est plus fonctionnel de travailler au niveau de la tâche qu'une exploration des interactions s'impose souvent. Par contre, puisque le groupe de travail se définit surtout par son efficacité au plan de la tâche, l'objectif visé, lors de l'exploration, ne consiste pas à régler tous les problèmes socio-émotifs qui confrontent le groupe, mais à rétablir un climat propice au travail.

Nous ne connaissons pas de critère qui nous indiquerait quand il est nécessaire de se pencher sur les interactions plutôt que sur la tâche ou vice-versa. Dans la classe, c'est l'expérience personnelle, à la suite d'un certain nombre de tâtonnements, qui nous facilitait le passage d'un ordre de préoccupations à un autre. D'ailleurs, au fur et à mesure que le groupe évoluait, ce sont les étudiants eux-mêmes qui, de plus en plus, déterminaient la dimension à aborder.

L'exploration des interactions ne constitue pas la seule solution aux problèmes qui empêchent le groupe de fonctionner de façon efficace au plan de la tâche. Il suffit souvent de modifier la structure de travail pour que, de nouveau, l'accent puisse être mis sur la tâche. Le passage du travail de groupe à celui en équipes constitue une manière de structurer différemment la situation. Lors de l'accomplissement des tâches scolaires, il s'avérait souvent nécessaire, durant l'expérience, d'alterner de l'un à l'autre. Parfois, lorsque nous travaillions en groupe, les demandes individuelles devenaient si intenses (pour obtenir des explications, vérifier des réponses ou encore exprimer des opinions) que la situation de groupe ne parvenait plus à les satisfaire. Souvent, alors, nous recourions au travail en équipes, après avoir défini en groupe des tâches communes. Dans les équipes, chacun pouvait s'exprimer, formuler ses demandes et requérir la présence d'un animateur pour un certain temps, lorsque cela s'avérait nécessaire. Le travail d'équipes était toutefois toujours suivi d'une *mise en commun*, où un membre de chaque équipe faisait rapport au reste du groupe du travail accompli, des difficultés rencontrées et de la démarche parcourue. L'analyse du *processus* et du *contenu* se faisait la plupart du temps à l'occasion de ces mises en commun et nous mettions l'accent sur l'un, l'autre ou les deux à la fois, selon l'importance accordée à chacun par le groupe à ce moment.

Modifier la structure au cours d'un atelier devenait souvent nécessaire à cause de la rivalité vécue au sein du groupe. Cette rivalité se manifestait surtout dans les ateliers de mathématiques et de français. Elle était courante en mathématiques. Lorsque nous travaillions en groupe, la plupart des étudiants étaient incapables de coopérer pour résoudre les problèmes et se concentrer sur leurs démarches. Leur rivalité les stimulait à chercher des réponses et à les vérifier immédiatement, peu importe la technique adoptée ou la démarche poursuivie. L'exploration de cette rivalité s'avérait peu fonctionnelle, la plupart du temps, car les étudiants étaient trop anxieux face aux mathématiques et se refusaient à voir dans certaines de leurs difficultés un problème au niveau des interactions. Par contre, les principaux noyaux de rivalité étaient habituellement défaits, lors de la constitution des équipes (les rivaux ne se choisissaient pas mu-

tuellement), les étudiants coopéraient plus facilement et se concentraient davantage sur leurs démarches, au lieu de ne chercher que des réponses.

Solution de problèmes et prise de décisions

Une partie importante de la vie de notre groupe, comme de tout groupe d'ailleurs, était consacrée à résoudre des problèmes de toutes sortes et à prendre des décisions. Ce type d'activités est décrit au deuxième chapitre, sous le titre « Organisation ». Le tableau 22 décrit les principales étapes parcourues à l'occasion de ces activités, la structure de travail généralement adoptée et, pour chaque étape, les principaux types d'interventions *(toutefois pas exclusifs)* que peuvent utiliser les animateurs. Il va sans dire qu'il s'agit là d'un tableau sommaire, qui n'a pour but que d'expliquer certains aspects de notre expérience, et non de fournir une compréhension exhaustive des processus de résolution de problèmes et de prise de décisions. D'ailleurs, la démarche exposée dans ce tableau se retrouve chez plusieurs auteurs, souvent de façon plus élaborée.

La première étape consiste à recueillir le plus d'informations possible sur le problème abordé. Il faut définir ce dernier, en décrire les diverses dimensions et leur importance, puis vérifier les informations qui paraissent contradictoires. Ces informations peuvent être de divers ordres : il peut s'agir de *faits objectifs*, reconnus valides par tous, ou de *faits subjectifs* comme les sentiments ressentis par les membres du groupe en regard du problème énoncé. Les membres d'un groupe éprouvent souvent la tentation d'escamoter cette étape et, dès le problème énoncé, énumèrent déjà quelques solutions. Certains demandent parfois déjà, à cette étape, que le groupe prenne le vote sur une proposition. Le rôle de l'animateur, à cette étape, consiste surtout à encourager l'expression de toutes les informations disponibles, d'aider le groupe à s'assurer de leur véracité et de voir à ce qu'il n'escamote pas cette partie du processus.[1]

Une fois le problème posé et ses divers aspects mis à jour, le groupe énumère toutes les solutions possibles, qu'un participant ou un animateur note au tableau, à la vue de tous. Habituellement, la façon la plus efficace de franchir cette étape consiste à imaginer toutes les possibilités de solutions en évitant toute censure ou critique. Ceci a pour but de favoriser l'expression créatrice des membres du groupe. À cette étape, l'animateur encourage l'expression de tous les participants et communique fréquemment des synthèses, afin de stimuler davantage les membres du groupe à faire des associations autour des idées déjà émises.

Ensuite, le groupe évalue chaque solution en fonction de son degré de congruité avec le problème décrit, de son adéquacité à résoudre le problème et des conséquences qu'elle peut entraîner. On se pose donc diverses questions : Y a-t-il un lien direct entre toutes les dimensions du problème et la solution proposée ? Cette solution résout-elle complètement le problème ? Si non, dans quelle mesure y apporte-t-elle une réponse ? Est-elle réaliste ? Quelles conséquences entraînerait cette solution si elle était adoptée ? etc... Cette étape aussi, bien que très importante, est souvent escamotée par les membres du groupe qui, après avoir énuméré quelques possibilités, prennent le vote et se prononcent en majorité pour l'une d'elles. C'est souvent pour cette raison que certaines décisions sont difficilement applicables ou contestées lorsqu'elles sont appliquées. Pour une plus

[1] Nous fournissons davantage d'explications, plus loin, au sujet des rôles et des interventions de l'animateur d'un groupe de travail.

grande efficacité, le processus de prise de décision ou de résolution de problème doit viser au consensus, autant que faire se peut.

Après avoir évalué chaque possibilité, le groupe ordonne toutes les solutions par ordre d'importance, selon les trois dimensions envisagées : congruité, adéquacité et conséquences prévues. À cette étape comme aux précédentes, si ce travail se fait en équipes, il y a ensuite une mise en commun et chaque liste est inscrite au tableau. L'animateur doit aider le groupe à se structurer, à se déterminer, et il doit favoriser la synthèse de toutes les données recueillies jusqu'à présent. Il faut noter que les étapes ne sont jamais accomplies parfaitement et qu'il faut souvent retourner aux étapes antérieures. Ainsi, il arrive qu'à la deuxième ou à la troisième étape, on découvre des informations qui n'avaient pas été émises à la première. Il importe de les ajouter aux autres.

Après avoir pris connaissance de la liste des propositions, ordonnées selon les critères mentionnés plus haut, le groupe doit prendre une décision : adopter l'une ou plusieurs des solutions proposées. Il semble que les groupes recourent trop fréquemment au scrutin, au lieu d'essayer de parvenir à un consensus. Il est évident qu'une décision s'exécute plus facilement si elle a été prise à l'unanimité que s'il y a eu dissidence à son sujet. La principale tâche de l'animateur, à cette étape, consiste donc à aider le groupe à parvenir à ce consensus. Le vote majoritaire doit, autant que possible, demeurer une mesure de dernier ressort, lorsque le groupe ne peut réaliser l'unanimité et doit prendre d'urgence une décision.

Si la décision prise par le groupe implique des actions, celles-ci doivent être préparées : il faut prévoir les étapes et les échéances, fixer et distribuer des tâches. Cette étape se réalise d'autant plus facilement que les participants se sont engagés à l'égard de la décision. La distribution des tâches s'avère particulièrement importante, à cette étape, et le groupe doit aider chacun à organiser et à structurer son travail. Il faut préciser des tâches individuelles ou d'équipes et mettre sur pied des mécanismes d'évaluation ou de contrôle. Les participants qui acceptent des tâches s'engagent face au groupe, qui devient le lieu de contrôle lorsque chacun rend compte de son mandat, durant ou après l'action. Les animateurs aident donc le groupe à prévoir tous les aspects de l'action, y compris le contrôle de l'opération, de sa portée et de son efficacité.

Une fois l'action exécutée, le groupe évalue l'ensemble de l'opération. En plus d'être une source d'apprentissage, cette activité permet au groupe de recueillir des informations très utiles pour d'autres actions du genre. L'évaluation se fait tant en regard du *contenu* (ce que nous avons dit, décidé et fait) que du *processus* (comment nous l'avons dit, décidé et fait). L'un des aspects les plus importants de l'animation, à ce moment, consiste à favoriser les échanges d'impressions et de commentaires (feedbacks). Nous ne saurions trop insister sur l'importance de cette évaluation (que nous appelions « auto-évaluation » en classe), qui peut d'ailleurs être faite au terme de chaque activité de groupe. En plus d'être une occasion d'appprentissage, comme nous l'avons déjà souligné, l'évaluation permet à chacun d'intégrer son vécu et d'y attacher une signification personnelle.

Nous avons dit l'importance que revêtent habituellement, pour tout groupe, les processus de solution de problèmes et de prise de décisions. C'est pourquoi nous avons essayé d'en décrire, de façon sommaire mais systématique, les principales étapes. Il va sans dire, cependant, que ces étapes ne se déroulent à peu près jamais de façon aussi systématique dans la réalité. En plus de confondre ou de sauter des étapes, le groupe se confronte

Tableau 22
Principales étapes d'un processus de résolution de problèmes ou de prise de décisions.

Démarche	*Description*	*Structure de travail*	*Principaux types d'interventions des animateurs*
I. Définition du problème	Mise en commun de toutes les informations	+ G ou ++ E et G	Refléter. Faire des synthèses. Poser des questions qui aident le groupe à se déterminer. Structurer.
II. Énumération des solutions possibles.	Préciser les objectifs et énumérer toutes les solutions possibles.	G ou E et G	Refléter. Faire des synthèses. Poser des questions qui aident le groupe à se déterminer.
III. Évaluation des solutions et établissement de priorités	Évaluation de chaque solution en fonction : 1) de sa congruité avec le problème ; 2) de son adéquacité à résoudre le problème ; 3) de ses conséquences possibles. Établissement d'un ordre de solutions selon ces critères.	G ou E et G	Structurer. Faire des synthèses. Poser des questions qui aident le groupe à se déterminer.
IV. Prise de décisions	Le groupe réalise si possible un consensus sur les solutions à adopter.	G	Poser des questions qui aident le groupe à se déterminer. Faire des synthèses. Structurer. Refléter.
V. Exécution de la décision a) Préparation de l'action	Préciser les objectifs de l'action, déterminer et répartir des tâches, fixer des échéances, préciser des modes de contrôle.	G	Poser des questions qui aident le groupe à se déterminer. Structurer. Faire des synthèses. Communiquer des feedbacks.
b) Exécution de l'action	Accomplissement des tâches, rédaction de rapports, etc...	G ou E ou +++ I	Structurer. Poser des questions qui aident le groupe à se déterminer.
VI. Évaluation de l'ensemble	Évaluation de la décision et de l'action, en fonction des objectifs et des problèmes.	G	Faire des synthèses. Communiquer des feedbacks. Refléter.

\+ Groupe
++ Équipes
+++ Individus

souvent à plusieurs problèmes en même temps ou à des conflits internes qui l'empêchent de travailler de façon efficace. C'est souvent l'animateur qui, par ses interventions, aide le groupe à rétablir l'équilibre entre la tâche et les interactions ou à continuer son travail de façon plus efficace. Nous nous sommes peu souciés, jusqu'à présent, de décrire les divers comportements de l'animateur. Ils font l'objet de notre dernier propos.

Comportements de l'animateur

Les diverses situations que connaît un groupe de travail, qu'il s'agisse d'une classe ou de tout groupe qui doit organiser et accomplir des tâches, résoudre des problèmes ou prendre des décisions, exigent que l'animateur adopte divers comportements, que nous pouvons grouper dans cinq catégories d'interventions :

1) Refléter ;
2) Faire des synthèses ;
3) Poser des questions qui aident le goupe à se déterminer ;
4) Structurer ;
5) Communiquer des feedbacks.

L'animateur doit choisir le type d'interventions qui lui apparaît le plus adéquat dans chaque situation. Il va sans dire que l'utilisation de ces types d'interventions, qui constituent un répertoire à la disposition de l'animateur d'un groupe de travail, varie non seulement avec les situations, mais également selon la personnalité même de l'animateur. Nous reviendrons sur cette question après avoir décrit les cinq catégories d'interventions.

Refléter

La description des interventions de cette catégorie s'inspire de la théorie de Carl Rogers (1962, 1964, 1966, 1967). En utilisant le reflet, l'animateur veut être, à un moment donné, une sorte de miroir d'une partie de l'expérience du groupe, ou d'une partie de l'expérience d'un ou de plusieurs participants. De cette façon, il cherche à s'assurer d'avoir bien compris et à communiquer cette compréhension. Il contribue ainsi à clarifier ce que disent un ou plusieurs participants en leur fournissant l'occasion de confirmer ou de corriger sa perception de leur communication, ce qui permet également aux autres membres du groupe de modifier leurs perceptions s'il y a lieu.

L'animateur ne reflète pas seulement le contenu verbal de l'expérience individuelle ou de groupe : « Charles, tu ne semblés pas d'accord avec ce que dit Anne » ; ou : « Michel, tu parais t'ennuyer » ; ou encore : « Plusieurs ne semblent pas vouloir travailler, ce matin ». L'animateur peut aussi refléter divers courants qu'il perçoit dans le groupe : « Certains semblent d'accord avec Paul et d'autres pas » ; ou : « Certains aimeraient qu'on aborde tout de suite le problème de la bibliothèque et d'autres préféreraient qu'on attende à demain ».

L'animateur utilise ces diverses interventions à des moments différents, selon que le groupe est surtout préoccupé par l'accomplissement d'une tâche (dans ce cas, l'animateur résume et contribue à clarifier ce qui est dit) ou par l'exploration des interactions (l'animateur reflète les sentiments ou l'atmosphère qui règne dans le groupe).

Les diverses interventions groupées dans cette catégorie nous paraissent reliées à une habileté générale : la compréhension empathique. Il s'agit de la capacité de comprendre la réalité d'autrui comme celui-ci la voit et la ressent, sans perdre de vue sa propre façon de voir et de ressentir la réalité. C'est en somme voir la réalité avec les yeux de l'autre tout en continuant à la voir avec les siens.

Faire des synthèses

Cette catégorie comprend les interventions qui visent à communiquer une synthèse de l'expérience du groupe ou d'une partie de celui-ci, en regard du processus et/ou du contenu de cette expérience. L'animateur reçoit diverses informations du groupe : le contenu verbal, les manifestations non-verbales, l'atmosphère de travail, les sentiments qu'il croit percevoir dans le groupe ainsi que ses propres idées ou sentiments. Aux moments qu'il juge opportuns, il communique, parmi toutes ces informations, celles qui lui paraissent le plus appropriées et le plus utiles pour le groupe. C'est souvent cette synthèse qui permettra au groupe de faire le point, de « diagnostiquer » sa situation et de poursuivre son travail avec le plus grand nombre possible d'informations à sa disposition. Ce type d'interventions exige que l'animateur puisse mémoriser ce qui se dit, distinguer les divers niveaux de discussion ou d'interaction, lier les ressemblances et délier les différences, et demeurer attentif aux manifestations non-verbales ainsi qu'à sa propre expérience.

Poser des questions qui aident le groupe à se déterminer

L'animateur aide le groupe à se déterminer en lui posant des questions comme : « Que fait-on maintenant ? », « Qui va aller recueillir ces informations ? », « Quand ? », « Où ? », « De quels types d'informations avons-nous besoin ? », etc... L'animateur peut également rappeler au groupe certaines de ses décisions, ou encore souligner l'heure ou les échéances déjà fixées. Ce sont souvent ces interventions qui empêchent le groupe de « tourner en rond ».

Il importe toutefois de souligner que ces interventions visent à aider le groupe à se prendre davantage en mains et à travailler de façon plus efficace et non pas à le mettre sous la direction de l'animateur. Il appartient à ce dernier de distinguer les interventions qui favorisent l'auto-détermination du groupe de celles qui lui conféreraient un leadership exclusif dans le groupe. D'ailleurs, les participants font souvent eux-mêmes des interventions ou posent des questions qui, relevées par l'animateur, peuvent aider le groupe à se déterminer davantage.

Structurer

L'animateur peut structurer certaines situations de groupe en donnant des informations ou en formulant des propositions quant au processus et au contenu. Exemples : « Je vous signale que le directeur de l'école a demandé que la classe soit libérée demain » ; ou : « Je propose que nous poursuivions cette discussion en équipes pour une quinzaine de minutes » ; ou encore : « Je suggère que nous discutions davantage des diverses solutions possibles avant de prendre une décision ».

Il faut pouvoir distinguer « structurer » de « diriger ». L'animateur qui encourage l'auto-détermination du groupe n'impose pas; il formule des propositions que le groupe évalue et accepte ou refuse, selon qu'elles le satisfont ou pas. Lorsque le groupe doit prendre une décision, l'animateur peut souvent l'aider en posant des questions ou en structurant certaines situations. Il faut noter qu'avant de structurer ou poser des questions, l'animateur fait le plupart du tempe un reflet ou une synthèse : « Nous discutons depuis dix minutes des trois propositions suivantes... » (reflet) ; N'y aurait-il pas lieu de discuter de ces propositions successivement ? » (suggestion visant à structurer la situation). Lorsque l'animateur communique sa perception de la situation et formule une proposition, il fournit l'occasion aux participants de communiquer leurs perceptions (analogues ou différentes) de la situation et d'accepter ou refuser sa proposition. Le

groupe peut donc critiquer les propositions de l'animateur et en formuler d'autres qui lui paraissent plus adéquates.

Communiquer des feedbacks

Le feedback comprend les interventions auxquelles nous faisons parfois allusion, dans cet ouvrage, en parlant des « impressions » ou des « commentaires ». Il existe diverses sortes de feedbacks. L'une consiste à communiquer la perception qu'on a du comportement d'un ou de plusieurs participants : « Tu me parais en désaccord avec Johanne à chaque fois qu'elle intervient ». Une autre façon de communiquer un feedback consiste à décrire les sentiments qu'on éprouve face au comportement d'un ou de plusieurs participants. Ce feedback peut être positif (« J'aime ta façon d'intervenir dans le groupe ») ou négatif (« Tu me fâches lorsque tu me coupes la parole »). Ces deux sortes de feedbacks s'opposent à un troisième, qui constitue une évaluation ou une condamnation de l'autre ou de son comportement : « Tu es un imbécile » ; ou : « Tu as tort » ; ou encore : « Tu fais mal de penser que... ». Les deux premiers types de feedbacks visent à communiquer une *perception* ou une *réaction personnelle* et, la plupart du temps, n'amènent pas la personne à se sentir dépréciée ou accusée. Cependant, le feedback exige toujours beaucoup de circonspection de la part de l'animateur car il risque de provoquer des réactions défensives, même si ce feedback ne consiste qu'en la communication de perceptions ou de réactions personnelles. La plupart du temps, les participants ne sont pas habitués à se communiquer mutuellement des perceptions ou des réactions personnelles. Aussi, l'animateur est souvent perçu comme une figure très importante par les membres du groupe. Les feedbacks qu'il communique risquent d'avoir plus de poids qu'il ne le voudrait. Dans cette perspective, l'animateur doit prévoir que ses interventions peuvent être interprétées de diverses façons. Il importe donc qu'il sache comment ses feedbacks sont compris et quelles réactions ils provoquent. Utilisé ainsi avec circonspection, le feedback peut constituer un moyen de communication très précieux pour le groupe, tant au plan de la tâche que des interactions, et devenir ainsi pour chacun une façon de se mieux connaître.

Conclusion

La capacité d'utiliser les cinq types d'interventions que nous venons de décrire nous paraît constituer une ressource très importante, sinon essentielle, pour l'animateur « démocratique » ou « non-directif » d'un groupe de travail [1]. L'efficacité de leur utilisation, en regard de l'accomplissement de tâches, de la résolution de problèmes, de la prise de décisions et même de l'auto-détermination du groupe, nous paraît toutefois conditionnée par divers facteurs, dont la situation, le contexte et la façon dont elles sont utilisées.

[1] Dans « Leadership, autorité et animation de groupe » (1968), Tellier et Tessier décrivent deux typologies de styles d'autorité : la première proposée par Lewin, Lippitt et White (démocratique, autocratique et laissez-faire), la seconde inspirée de la pensée de Carl Rogers (centré sur le groupe ou non-directif et centré sur le meneur ou directif). Ces typologies s'appliquent à l'animation. « La description du meneur démocratique insiste surtout sur les fonctions ou les rôles qu'exerce un tel meneur (ex. toutes les politiques donnent lieu à des discussions et des décisions de groupe), tandis que la description du meneur centré sur le groupe insiste plus particulièrement sur les valeurs et les attitudes intérieures impliquées dans ce style de leadership (ex. ils font confiance aux ressources du groupe et des individus qui le composent). Alors que la première description fait surtout appel à des techniques, l'autre fait surtout appel à des valeurs qui président à l'emploi de ces techniques ou des façons de procéder du meneur. Les deux modèles sont alors interdépendants et dans la pratique, il est difficile de les isoler. En effet, un meneur démocratique ne peut pas favoriser les décisions du groupe s'il ne fait pas confiance aux ressources du groupe. De la même manière, un animateur qui croit aux ressources d'un groupe ne peut que favoriser la discussion, l'élaboration de solutions et la prise de décision en groupe » (p. 65).

Il semble que la popularité croissante des modèles d'animation « centré sur le groupe ou non-directif » et « démocratique » ait souvent favorisé dans plusieurs groupes surtout deux types d'interventions : le reflet et la synthèse. Structurer, poser des questions qui aident le groupe à se déterminer et communiquer des feedbacks seraient souvent perçus, dans les groupes qui s'inspirent des modèles « démocratique » et « non-directif », comme des interventions de style « autocratique » ou « directif ».

Il est fort probable que l'ensemble des interventions d'un animateur reflète ses attitudes, ses valeurs et sa personnalité même. Nous ne pouvons toutefois affirmer qu'un animateur est non-directif parce qu'il utilise le reflet ou qu'il est directif parce qu'il structure certaines situations de groupe. Le style de l'animateur ne s'infère pas à partir d'interventions isolées mais se dégage de l'ensemble de ses interventions, compte tenu de la façon dont elles sont utilisées ainsi que des situations et des contextes dans lesquels elles le sont. En d'autres mots, les cinq types d'interventions décrits plus haut peuvent être utilisés autant par les animateurs non-directifs que par les directifs (ceux-ci, cependant, tendront plus à imposer qu'à proposer). S'il structure certaines situations ou pose des questions qui aident le groupe à se déterminer, l'animateur non-directif ne devient pas directif pour autant. De même, l'animateur directif ne devient pas non-directif en faisant des reflets dans le groupe. C'est seulement l'ensemble des interventions d'un animateur, compte tenu de tous les facteurs situationnels, qui reflète ses attitudes de base, ses valeurs et sa conception des relations humaines. C'est cet ensemble qui caractérise son style et le définit comme animateur démocratique, autocratique ou laissez-faire, centré sur le groupe ou centré sur ses propres prérogatives.

Bibliographie sommaire

BERGEVIN, P. et MORRIS, D. *A manual for Group Discussion Participants*. N.Y. : Teachers College Press. 1965.

BRADFORD, L.P., GIBB, J.R. et BENNE, K.D. *T-Group Theory & Laboratory Method*. N.Y. : J. Wiley & Sons. 1964.

CENTRE UNIVERSITAIRE DE COOPÉRATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE. Réflexion sur le développement de l'éducation permanente. Nancy. 1967.

DUMAZEDIER, J. *Réflexion sur l'entrainement mental*. Paris : Peuple et Culture. 1963.

DUMAZEDIER, J. *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil, « Esprit ». 1962.

GAGE, N.L. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching : a project of the American Educational Research Association, a department of the National Education Association*. Chicago : Rand McNally & Co. 1967.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *L'éducation des adultes au Canada*. Québec : Presses Universitaires Laval. 1960.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *Pour une politique de l'éducation des adultes au niveau post-secondaire*. Montréal : I.C.E.A. 1967.

KELLY, T. *A Select Bibliography of Adult Education in Great Britain*. Londres : N.I.A.E. 1962.

KNOWLES, M.S. *Handbook of Adult Education in the United States*. Chicago : Adult Education Association of the U.S.A. 1960.

MILES, M.B. *Learning to Work in Groups, a program guide for educational leaders*. N.Y. : Teachers College Press. 1965.

PAGES, M. *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris : Dunod. 1965.

ROGERS, C. et KINGET, G.M. *Psychothérapie et relations humaines*. Louvain : Publications universitaires. 1962.

ROGERS, C. What psychology has to offer to teacher education. Texte inédit présenté à la Conference on Educational Foundations, Cornell University, 1964.

ROGERS, C. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod. 1966.

ROGERS, C. (Ed.). *The Therapeutic Relationship and its Impact*. Madison : University of Wisconsin Press, 1967.

TELLIER, Y. et TESSIER, R. *Leadership, autorité et animation de groupe*. Montréal : Éditions de l'Institut de Formation par le Groupe. 1968.

TRUAX, C. et CARKHUFF, R. *Toward Effective Counseling and Psychotherapy*. Chicago : Adline Publishing Co. 1967.

3 **Préface**

5 **Introduction**

6 **Première Partie : Avant L'Expérience**
6 Projet sésame
6 Notre démarche
7 Contexte théorique
9 Objectifs
10 Méthodes
11 Français
11 Mathématiques
12 Anglais
12 Apprentissage du travail en équipe
12 Préparation des premières semaines de classe
13 Cueillette des informations

14 **Deuxième Partie : L'Expérience**
16 Première semaine
22 Deuxième semaine
27 Troisième semaine
32 Quatrième semaine
37 Cinquième semaine
42 Sixième semaine
46 Septième semaine
51 Huitième semaine
56 Neuvième semaine
60 Dixième semaine
64 Onzième semaine
69 Douzième semaine
72 Treizième semaine
83 Fin de l'expérience

90 **Troisième Partie : Evaluation De L'Expérience**
90 Evolution du groupe
93 Caractéristiques psychologiques du groupe
95 Evolution des étudiants

108 **Quatrième partie : Groupe de travail et Animation**
109 Apprendre à apprendre
110 Equilibre Tâche-Interactions
112 Solution de problèmes et prise de décisions
115 Comportements de l'animateur
117 Conclusions

119 **Bibliographie Sommaire**

Maquette : Gilles Robert/Raymond Bellemare
Coordination : Laurent Bourguignon
Imprimeur : Imprimerie Saint-Joseph

L'Institut de Formation par le Groupe Inc. offre aux individus et aux organismes des services professionnels de formation et de consultation dans le domaine des relations humaines et de l'organisation du travail. Il poursuit comme objectif général le développement et une meilleure utilisation des ressources humaines dans les divers secteurs de notre société.

Conçues dans la même optique, les Editions de l'Institut de Formation par le Groupe se proposent de mettre à la disposition du public de langue française les données des sciences humaines, théoriques et appliquées, qui peuvent lui être d'une grande utilité face aux situations complexes qu'il rencontre quotidiennement dans son travail et sa vie sociale.